Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty

Dorota Pauluk

Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty

Doświadczenia studentów pedagogiki

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Pedagogiki Wydziału Filozoficznego

Recenzent
prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak

Projekt okładki
Jadwiga Burek

Copyright © by Dorota Pauluk & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2016
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3988-5

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO
www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wprowadzenie 9

Rozdział I. Od jednostronnych ujęć i ideologicznych uwikłań do złożonego modelu ukrytego programu 21
1. Geneza i kontrowersje wokół pojęcia „ukryty program". Próby definiowania i klasyfikacji zjawiska 21
2. Ukryty program z perspektywy różnych stanowisk teoretycznych 30
2.1. Adaptacja uczniów do życia społecznego w poglądach zwolenników stanowiska tradycyjnego (funkcjonalizm) 30
2.2. Utrwalanie przez instytucje edukacyjne represyjnego porządku społecznego w poglądach zwolenników tradycji neomarksistowskiej 33
2.3. Strategie radzenia sobie z instytucjami edukacyjnymi w poglądach przedstawicieli teorii oporu (dialektyczna krytyka) 39
3. Ukryty program edukacji w wyłaniającym się jego złożonym modelu 43
4. Tropy i refleksy ukrytego programu i jego rezultatów w polskiej literaturze 53

Rozdział II. Obraz studenta w zmieniających się kontekstach życia – tradycja i nowoczesność 69
1. Student w przeobrażającym się modelu uniwersytetu – rys historyczny 69
2. Teorie rozwoju studenta na tle przemian społecznych końca lat 60. XX wieku 77
3. Student w okresie między wyłaniającą się a pełną dorosłością 82
4. Współcześni studenci wobec wyzwań dorosłości – specyfika pokolenia 88

Rozdział III. Student w akademickim środowisku edukacyjnym – warunki stymulujące i utrudniające jego rozwój 97
1. Szkoła wyższa (uniwersytet) – specyfika środowiska edukacyjnego 97
2. Szkoła wyższa środowiskiem aktualizowania się potencjału rozwojowego – na przykładzie wybranych teorii i wyników badań 100
2.1. W kierunku zintegrowanej tożsamości 104
2.2. W kierunku rozwoju myślenia postformalnego 107
2.3. W kierunku autonomii moralnej 111

3. Uwarunkowania przemian współczesnego modelu uniwersytetu jako czynniki utrudniające rozwój 114
4. Studia pedagogiczne (nienauczycielskie) i ich studenci w kontekście przemian szkolnictwa wyższego 121
4.1. Charakterystyka studiów pedagogicznych 121
4.2. Pedagog w nowej rzeczywistości społecznej 128

Rozdział IV. Konceptualizacja badań nad ukrytym programem uniwersyteckiej edukacji i jego rezultatami 133
1. Cele i problematyka badań 133
2. Metoda badań 139
2.1. Analizy treści – charakterystyka i historia 139
2.2. Analiza treści w warsztacie badawczym pedagoga 144
3. Budowa narzędzia badawczego – klucz kategoryzacyjny 147

Rozdział V. Rozwój osobowy studenta pedagogiki jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji 155
1. Środowisko akademickie szkołą nieformalnej wiedzy i życiowych doświadczeń 158
2. Studia a przekraczanie psychospołecznego moratorium 164
3. Środowisko akademickie drogą do autokreacji 166
3.1. Dookreślanie tożsamości indywidualnej 166
3.2. Od strategii obrony „ja" do samodoskonalenia 171
3.3. Kształtowanie relacji z innymi 174
4. Podsumowanie 177

Rozdział VI. Uczenie się roli eksperta jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji pedagogów 181
1. Iluzje praktyczności i teoretyczności studiów pedagogicznych – ideały a uniwersytecka rzeczywistość 186
1.1. Oczekiwania studentów 186
1.2. Wiedza akademicka 190
2. Status dyscypliny naukowej a aspiracje edukacyjne i zawodowe 194
3. Braki w oficjalnej ofercie studiów pedagogicznych 200
4. Podsumowanie 206

Rozdział VII. Uczenie się roli studenta jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji 211
1. Adaptacja do życia w zbiurokratyzowanej instytucji społecznej (uniwersytecie) 216
2. Adaptacja do specyfiki akademickiego procesu dydaktycznego 222
2.1. Organizacja przestrzeni 222
2.2. Metodyka nauczania 223
2.3. Nieformalne oczekiwania nauczycieli akademickich 229
3. Szkoła wyższa miejscem efektywnego i nieefektywnego uczenia się ... 235
3.1. Strategie uczenia się oparte na metapoznaniu 235

3.2. Strategie uczenia się oparte na zapamiętywaniu i odtwarzaniu 239
4. Między poczuciem indywidualnego wzrostu a presją nieformalnych oczekiwań – student w grupie rówieśniczej 242
4.1. Konfrontacja z innymi a stymulowanie rozwoju osobowego 242
4.2. Negatywne konsekwencje normatywnego i informacyjnego wpływu grupy 246
5. Podsumowanie 249

Rozdział VIII. Strategie radzenia sobie na studiach jako reakcja zwrotna studentów pedagogiki na ukryte programy uniwersyteckiej edukacji 253
1. „Edukacja patchworkowa" – odpowiedź studentów na braki w zakresie uniwersyteckiego kształcenia i wykształcenia 256
2. Rozwijanie i udoskonalanie nierozwojowych i nieetycznych strategii radzenia sobie na studiach 259
2.1. Przetrwanie – przykład „miękkich" strategii 259
2.2. „Kombinowanie" – przykład „twardych" strategii 263
3. Nierozwojowe i nieetyczne strategie radzenia sobie na studiach – ich źródła i ocena studentów 265
4. Podsumowanie 267

Uogólnienia i wnioski 273

BIBLIOGRAFIA 297

ANEKS 319

Wprowadzenie

W latach 60. i 70. minionego wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej, zaistniały sprzyjające warunki do tego, aby na edukację i instytucje kształcące patrzeć w sposób pogłębiony i wielowymiarowy. Oprócz bardzo wpływowych stanowisk teoretycznych, których przedstawiciele utrzymywali, że szkoły są miejscem wyrównywania życiowych szans dzieci i młodzieży z grup dotąd marginalizowanych, ich bezkolizyjnego włączania się do życia w nowoczesnych społeczeństwach, na sile zyskiwały stanowiska przeciwne. W nowym sposobie patrzenia na szkoły podważono ich rolę jako gwaranta ładu moralnego. W atmosferze krytyki instytucji stojących na straży tradycyjnego porządku wskazywano, że za wzniosłymi hasłami, które propagują, kryje się szara rzeczywistość, ich drugie życie.

Krytycy szkół i szkolnictwa sugerowali, że od przedszkoli po uniwersytety nie realizuje się szczytnych celów i ideałów, które wpisuje się w ich programy jawne, w oficjalną retorykę oświatową. Powiązane z systemami ekonomicznymi, instytucje te przygotowują konsumentów niezdolnych do samodzielnego myślenia i działania. Podkreślano, że w demokratycznych społeczeństwach wciąż dyskryminuje się uczniów i studentów ze względu na płeć, status społeczny, ekonomiczny, przynależność etniczną czy religijną. Intensywnie rozwijające się badania psychologiczne i edukacyjne dostarczały przekonujących argumentów, że uczący się są biernymi odbiorcami wiedzy, obiektami podlegającymi dydaktycznemu procesowi „obróbki", ofiarami programów nauczania i tendencyjnie konstruowanych testów inteligencji.

Sformalizowane instytucje kształcące porównywano do zbiurokratyzowanych organizacji społecznych z zestawem zrytualizowanych czynności i działań, dokonujących się na ich terenie aktów przemocy strukturalnej i symbolicznej. Przekonywano, że nikomu one nie służą, nic interesującego się w nich nie dzieje, a uczący się są zmuszani do przyswajania wiedzy, która nie odpowiada ani ich zainteresowaniom, ani potrzebom rozwojowym. Większość wartościowej i ciekawej wiedzy, umiejętności uczniowie i studenci zdobywają poza klasami szkolnymi i salami akademickimi. Ivan Illich przekonywał:

> Badania nad oświatą w coraz silniejszym stopniu dowodzą, że dzieci dowiadują się większości tego, czego rzekomo uczą nauczyciele, w grupach rówieśników, z komiksów, z przypadkowej obserwacji, a zwłaszcza przez udział w szkolnym obrządku. Wydaje się, że nauczyciele niekiedy utrudniają opanowywanie przedmiotów szkolnych[1].

W okresie intensywnego postępu technologicznego i cywilizacyjnego (kryzys ekologiczny, surowcowy, energetyczny, żywnościowy i demograficzny), realnego zagrożenia wojną atomową, nasilającymi się konfliktami między mocarstwami, w atmosferze rosnącego napięcia spowodowanego wyścigiem zbrojeń, wojną w Wietnamie, szczególną uwagę kierowano na edukację. Jedni widzieli w niej nadzieję na humanizację świata, zmianę dotychczasowego porządku społecznego, systemu wartości, stylu życia, świadomości indywidualnej i społecznej, inni podchodzili niezwykle sceptycznie do roli, jaką miałaby ona odegrać w kontekście nowych wyzwań i zagrożeń.

Wciąż żywa pamięć o skutkach drugiej wojny światowej nie tylko podsycała nieufność do formalnej edukacji, ale i prowokowała do stawiania pytań o sens, cele, treści, środki wychowania i kształcenia, poszukiwania rozwiązań, które mogłyby zapobiec powtórzeniu się wydarzeń z przeszłości. Do krytycznej refleksji skłaniać miały przykłady dobrze wykształconych przestępców czy wyedukowanych zbrodniarzy wojennych: „Moje oczy widziały rzeczy, których żaden człowiek nie powinien zobaczyć, komory gazowe zbudowane przez uczonych inżynierów; dzieci otrute przez uczonych lekarzy; niemowlęta zabijane przez wykwalifikowane pielęgniarki; kobiety i dzieci rozstrzeliwane i palone przez absolwentów szkół średnich i uniwersytetów" – pisze list-przestrogę dyrektor jednej z amerykańskich szkół[2].

Wystąpieniom takim wtórowały głosy kontestujących młodych ludzi, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami z pobytu w instytucjach edukacyjnych. Protesty przeciwko tradycyjnie ujmowanej edukacji i jej rezultatom znajdowały odbicie w literaturze i sztuce. I tak na przykład w 1979 roku

---

[1] I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, przeł. F. Ciemna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976, s. 69.

[2] Za: R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 422.

Za główną przyczynę, dla której znany geniusz matematyczny – Teodor Kaczyński – profesor University of California w Berkeley, został uznany za jednego z największych terrorystów w Stanach Zjednoczonych, wskazano między innymi uboczne skutki studiów wyższych na Harvardzie, tj. udział Unabombera w kursach humanistycznych rozwijających wrażliwość moralną przez czytanie filozoficznych tekstów o pesymistycznym przesłaniu oraz wybór matematyki, kierunku pozbawionego etycznego wymiaru. Zob. K. Szymborski, *Terrorysta po Harvardzie*, „Charaktery" 2009, nr 5 (148).

muzycy z zespołu Pink Floyd wyrazili bunt swojego pokolenia do edukacji w znamiennych słowach piosenki-manifestu:

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave theme kids alone
Hey!
Teachers, leave theme kids alone[3].

Pomimo podjętych działań reformatorskich edukacja wciąż:

> bardziej wtórowała przebrzmiałym ideom niż społecznym wysiłkom człowieka w walce o inną przyszłość, inną od doświadczeń dotychczasowych dziesięcioleci. (...) bardziej sprzyjała iluzjom własnej mocy sprawczej – kreowania człowieka zgody, budowania mostów nad przepaściami dzielącymi ludzi i ich cywilizację, kształcenia się bez granic – niż ograniczonym, ale rzeczywistym szansom zachowania i obrony indywidualnej i społecznej godności ludzi. Edukacja (...) bardziej rozbudziła oczekiwania i nadzieje człowieka, (...) niż urealniła ich spełnienie[4].

W związku z tym pojawiły się propozycje radykalnych reform: zmian treści programów, podręczników szkolnych, poszukiwano alternatywnych rozwiązań organizacyjnych, przekształcenia instytucji kształcących w centra rewolucyjnej myśli, aż po całkowite zaprzestanie wychowania czy „odszkolnienie" społeczeństwa, gdyż prawdziwego życia oraz myślenia, kochania, przeklinania, politykowania ludzie uczą się poza szkołą i bez udziału nauczycieli. Uznając szkoły za instytucje szkodzące dzieciom, kosztowne, absurdalne, alienujące i manipulacyjne, domagano się ich zniesienia. Pojawiły się utopijne wizje społeczeństw pozbawionych szkół i uniwersytetów, nauczycieli, profesorów, systemu klasowo-lekcyjnego.

Negatywna diagnoza stanu edukacji i działań instytucji kształcących różnego poziomu skłoniła badaczy do podjęcia wysiłków na rzecz rozpoznawania rzeczywistych ich skutków oraz czynników i mechanizmów je generujących. Możliwe to było nie tylko dzięki sprzyjającym okolicznościom społecznym i kulturowym, ale i na skutek zmiany paradygmatu w metodologii badań. W wyniku tzw. przełomu antypozytywistycznego przyznano prawomocność badaniom jakościowym, rozwijano i wykorzystywano nowe techniki badawcze i interpretacyjne. Atrakcyjnymi przedmiotami

---

[3] Zob. Motyw z utworu zespołu Pink Floyd pt. *Another Brick in the Wall* (part II), http://www.tekstowo.pl/piosenka,pink_floyd,another_brick_in_the_wall_part_ii_.html (dostęp: 17.07.2015 r.).

[4] R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2 (116), s. 72.

naukowych dociekań stały się zjawiska, które dotąd nie budziły zainteresowania, ponieważ wymykały się „twardym" metodom i narzędziom badawczym. Nowe cele i zadania postawiono przed naukami społecznymi, które odtąd miały służyć zmianie społecznej, łączyć refleksję z praktycznym działaniem, rozpoznawać ukryte, ale realnie istniejące formy przymusu i zniewolenia społecznego[5].

Rozwinęły się badania mające na celu poznawanie tego, co na różne sposoby jest skrywane za codziennością życia instytucji edukacyjnych. Jednocześnie na znaczeniu zyskały nowatorskie teorie programów, dokonano rewizji rozumienia wielu pojęć, na przykład „program", pojawiły się też nowe nazwy, tj. „ukryty program". Tacy badacze, jak: Michael Apple, Henry A. Giroux, William Pinar, zainspirowani teorią neomarksistowską, egzystencjalizmem, fenomenologią i neopsychoanalizą, za cel poszukiwań uznali „przeciwstawienie się scjentyzmowi ograniczającemu pole badań nad treściami i programami kształcenia oraz – związanymi z dążeniami do obiektywizmu – założeniom apolityczności teorii pedagogicznych"[6].

W takich okolicznościach w tradycji angloamerykańskiej rozwinęła się krytyczna analiza funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ich przekazów, programów kształcenia. Zwrócono uwagę, że oprócz jawnego nurtu w szkołach występują jeszcze inne ważne zjawiska, na temat których jak dotąd milczano i je ignorowano. Dostrzeżono, że instytucje edukacyjne kierują się własnymi regułami i zasadami działania, że tworzą je określeni ludzie, którzy wnoszą w nie „zarówno własne, indywidualne cechy, jak i pewną kulturę, że jednym słowem, nie wszystko daje się podporządkować świadomej kontroli"[7]. Drugie życie instytucji kształcących jest odmienne od tego, co zostaje zaplanowane i wyznaczone do realizacji w oficjalnych programach zalecanych przez władze oświatowe, jest przejawem i rezultatem splotu zjawisk, które objęto wspólną nazwą „ukryty program"[8].

Zarówno zwolennicy tradycyjnego porządku, dominujących modeli szkół i systemów edukacyjnych, jak i ich radykalni przeciwnicy zgodnie przyznawali, że szkoły uczą więcej i nie zawsze tego, co zakładają w swoich jawnych programach, a ich realizacji zawsze towarzyszą jakieś skutki uboczne. Różnice poglądów dotyczyły kwestii związanych z interpretacją

---

[5] J. Habermas, *Teoria i praktyka*, przeł. Z. Krasnodębski, M. Łukasiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

[6] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1993, s. 97.

[7] E. Bobrowska, *Ukryte programy jako efekt oddziaływania stereotypowych definicji sytuacji*, „Pedagogika Społeczna" 2006, nr 3, s. 79.

[8] A. Janowski, *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica" 1988, nr 4.

oceny rezultatów[9] ukrytego programu, jego roli i znaczenia dla jednostki i społeczeństwa.

W czasie, kiedy przez świat przetaczała się fala ruchów kontestacyjnych, klimat społeczny, kulturowy i polityczny sprzyjał obalaniu mitów i iluzji edukacyjnych. Nazwa „ukryty program" stała się przedmiotem jednostronnych i uproszczonych ujęć, została uwikłana w ideologiczne spory. Ukryty program okazał się użytecznym narzędziem służącym przede wszystkim do krytykowania szkół i szkolnictwa. Zignorowano jego złożoną naturę i zróżnicowany charakter skutków, do których może prowadzić. Szybko też termin ten zyskał negatywne konotacje, gdyż zaczęto go utożsamiać wyłącznie ze „złym" wpływem, manipulacyjnym działaniem instytucji kształcących.

Pół wieku badań i dyskusji nad omawianym fenomenem nie przyniosło jednoznacznych rozstrzygnięć definicyjnych. Nie rozwikłały problemu definicyjnego także próby wyjaśnienia jego istoty przez pokazanie znaczenia pojęć „program" i „ukrytość" (z uwzględnieniem niejasności obu z nich), gdyż upraszczały jego istotę zestawienia i porównywania z programem kształcenia/nauczania. Wprowadzenie tej nazwy do nauk o wychowaniu przyczyniło się jednak do wzbogacenia i uporządkowania terminologii z tego zakresu. W słownikach, encyklopediach czy leksykonach, definiując program kształcenia/nauczania, przywołuje się obecnie rozróżnienia na program jawny, program ukryty oraz program rzeczywiście realizowany. Trwające w ciągu lat liczne dyskusje, konfrontacje stanowisk, często na łamach prestiżowych czasopism, okazały się cennym źródłem inspiracji dla badań, myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej.

Kariera tego pojęcia sprawiła, że znacznie poszerzył się jego zakres treściowy. Jedną z interesujących propozycji, prezentującą szerokie rozumienie programu ukrytego, jest ta, która traktuje go jako szczególnego rodzaju proces społeczny osadzony w złożonych i dynamicznych kontekstach, będący interakcją podmiotów edukacji, wiedzy i środowiska Ukrytym programem obejmuje się wszystko to, czego nie zawierają zaplanowane, zamierzone działania osób odpowiedzialnych za organizację procesu edukacyjnego, tworzenie programów czy autorów podręczników.

Celem moich badań było rozpoznanie ukrytego programu poprzez niezamierzone lub nie do końca zamierzone rezultaty uniwersyteckiej edukacji, zarówno te negatywne, jak i pozytywne, a doświadczane przez studentów pedagogiki jednego z polskich uniwersytetów. Edukacja ma swoje jawne i ukryte oblicze. Do tego, co w niej jest skrywane na wiele sposobów za różnymi warstwami, można dotrzeć, poznając skutki wywoływane przez

---

[9] W publikacji używam pojęcia „rezultaty" z uwagi na pozytywną prozodię słowa „efekty". Ukryty program/ukryte programy, o czym będę pisać w dalszej części rozprawy, generują zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje.

to „coś". Ukryty program edukacji może być więc demaskowany przez rezultaty, do których prowadzi.

W moich badaniach to studenci pedagogiki odkrywali ukryty program, relacjonując jego skutki, czyli to, co zmieniło się w nich jako osobach, ich postawach, dyspozycjach, sposobach wartościowaniu, relacjach z innymi itp. Niezamierzone konsekwencje uniwersyteckiej edukacji są dla mnie dowodami na istnienie, jak się okazało, nie jednego, ale wielu programów ukrytych, osadzonych w złożonych i zmiennych kontekstach środowiska akademickiego i pozaakademickiego, czasami nie tylko niekompatybilnych z sobą, ale wręcz będących do siebie w opozycji[10].

Poszukiwanie ukrytego programu uniwersyteckiej edukacji wydaje się ważnym poznawczo zadaniem z kilku powodów. Przede wszystkim wypełnia ono lukę w badaniach nad tym fenomenem, i to nie tylko na poziomie akademickiej edukacji, obrazując rzeczywiste rezultaty akademickiego kształcenia. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, zjawiska takie jak ukryty program, niedostępne bezpośredniej obserwacji, nie skupiają na sobie uwagi i w konsekwencji nie wzbudzają namysłu[11]. Odsłanianie ukrytych programów ma natomiast doniosły wymiar praktyczny, gdyż pozwala świadomie kontrolować różne jego przejawy i skutki, racjonalnie planować proces edukacyjny, wprowadzać zmiany, neutralizować bądź niwelować ich negatywne konsekwencje, a także włączać ich pozytywne cechy do programu oficjalnego, uwzględniać je przy organizacji procesu dydaktycznego. Cytowana już autorka pisze:

> Wprowadzenie terminu „program ukryty" umożliwia odsłonięcie nowej przestrzeni poznawczej, a w konsekwencji zezwala na rozszerzenie racjonalnie dobranego repertuaru działań ukierunkowanych na rozwój osoby i zmianę społeczną[12].

Należy w tym miejscu dodać, że badania nad ukrytym programem prowadzone były dotąd przede wszystkim z pozycji zewnętrznych obserwatorów. Podjęte przeze mnie badania miały na celu rozpoznanie zjawiska z perspektywy doświadczających go podmiotów, tj. studentów pedagogiki. To oni przez wiele lat, dzień po dniu, przyswajają normy, wartości, dyspo-

---

[10] W części teoretycznej pracy posługuję się terminem „ukryty program". Odnoszę się do różnych stanowisk i autorów, którzy najczęściej posługiwali się nazwą, używając liczby pojedynczej. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują, że trudno jest mówić o jakimś jednym programie ukrytym. Stąd też w części empirycznej pracy oraz w samym tytule studium używam pojęcia „ukryte programy".

[11] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo „Edytor", Toruń 1997.

[12] *Ibidem*, s. 43.

zycje, nieformalne oczekiwania, rutynowe zachowania będące częścią życia instytucji, jaką jest uniwersytet. Zdobywają bogaty bagaż doświadczeń edukacyjnych, które na swój niepowtarzalny sposób zapośredniczają. Poza tym osiągnięte na tym etapie rozwoju znaczna dojrzałość intelektualna, krytycyzm, wnikliwość czynią ich bystrymi obserwatorami otaczającej rzeczywistości. Będąc aktywnymi podmiotami i ważnymi aktorami edukacyjnej sceny, nie tylko odbierają ukryte programy, ale i zwrotnie reagują na ich przejawy (strategie przetrwania). W ten sposób często wyrażają swoją niezgodę na proponowane im modele edukacji oraz socjalizacji. Przejawy tej niezgody, prezentowane w ich werbalnych przekazach, wiele mówią o tym, jak jest naprawdę, a nie tylko, jak być powinno.

Inspirującym wyzwaniem badawczym okazało się konstruowanie teoretycznego modelu ukrytego programu na podstawie istniejącego dorobku naukowego, sprzecznych z sobą stanowisk teoretycznych. Zdobyta w ten sposób wiedza pozwala na wykraczanie poza uproszczone, jednostronne, niekiedy deterministyczne jego ujęcia. Uznałam, że do uchwycenia rozmytej, amorficznej, złożonej i pełnej sprzeczności natury ukrytego programu/ukrytych programów potrzebna jest kategoria analityczna o podobnej strukturze. Przyjęty przeze mnie model ukrytego programu, będący podstawą do budowy własnego narzędzia badawczego, z jednej strony zawiera zróżnicowane elementy programu ukrytego wydobyte ze zgromadzonej wiedzy na ten temat, z drugiej pozostaje otwarty na nowe, dopełniające go jakości.

Dużym wyzwaniem było zmierzenie się z ryzykiem uzyskania wyników, które mogłyby w niekorzystnym świetle pokazać środowisko akademickie: uniwersytet, nauczycieli akademickich, studentów, kierunek studiów. Bogusław Śliwerski ma świadomość problemów związanych z realizacją tego typu badań, kiedy pisze:

> Nie bez powodu rozwija się od szeregu lat pedagogika szkoły wyższej, w obrębie której prowadzi się badania i formułuje modele wywierania osobotwórczego wpływu środowiska akademickiego na studentów i nauczycieli. Ta jednak nie jest w żadnej mierze ani wyrocznią dla naukowców zajmujących się kształceniem na kierunku pedagogika, ani źródłem rzetelnych ekspertyz naukowych, gdyż badań nad stanem pedagogiki akademickiej właściwie się u nas nie prowadzi. Wynika to prawdopodobnie z (...) obaw odsłonięcia tego jej wymiaru, który mógłby ją kompromitować czy stawiać jej kadry w niewłaściwym świetle (...)[13].

---

[13] B. Śliwerski, *Pedagogika jak kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 73.

Tymczasem bez pokazania rzeczywistych skutków edukacji (także akademickiej edukacji pedagogów) niepełna wydaje się jej diagnoza, a tym bardziej niemożliwe jest podjęcie rezultatywnych działań naprawczych.

Ważnym argumentem na rzecz podejmowania badań nad ukrytym programem akademickiej edukacji i jego konsekwencjami wydaje się to, że obecnie jesteśmy świadkami głębokich przeobrażeń systemu szkolnictwa wyższego, modelu uniwersytetu, a także zmian dotykających pokolenie studiującej młodzieży. Konfrontacja obu tych światów – uniwersyteckiego i studenckiego, czynników środowiskowych z podmiotowymi – tworzy szczególnie sprzyjające warunki do rozprzestrzeniania się ukrytych programów:

> W czasach gwałtownej zmiany oraz umacniania zasad demokracji w społeczeństwie uczelnie wyższe nie mogą jednak bronić przemijającego porządku, przeciwstawiać się silnym nurtom społecznym, politycznym, ekonomicznym, cywilizacyjnym i kulturowym. Nie mogą lekceważyć praw rynku, gdyż same – w mniejszym lub większym stopniu – muszą brać udział w grze rynkowej. Studenci znacznie rzadziej niż dawniej studiują wyłącznie dla zaspokojenia swych pasji poznawczych. Coraz częściej natomiast zależy im przede wszystkim, a niekiedy wyłącznie, na zdobyciu potrzebnego dyplomu, a także na uzyskaniu kompetencji zawodowych, które dadzą szansę uzyskania pracy i pożądanych zarobków. Są w wielu wymiarach zakorzenieni w nowej już rzeczywistości. Ich sposób myślenia, system wartości, codzienny sposób życia i cały zestaw planów na przyszłość silnie wiążą się z ponowoczesnym obrazem świata, w którym są i muszą pozostać, nie zaś z tracącymi na znaczeniu tradycjami, do których wciąż przywiązuje się wagę w szkołach wyższych[14].

Od początku badań nad ukrytym programem podkreślano, że jest on obecny w instytucjach kształcących każdego poziomu, w tym także i w szkołach wyższych. Można nawet powiedzieć, że na współczesnym uniwersytecie prezentuje się szczególnie wyraźnie, gdyż jak w soczewce ogniskują się tutaj sprzeczne interesy różnych osób i grup nacisku, które wymykają się systematycznej i świadomej kontroli. Podlegając intensywnym przemianom, uniwersytet staje się areną konfliktów i wewnętrznych napięć między tradycją a nowoczesnością, ideałami, oczekiwaniami studentów a realiami funkcjonowania wciąż w tradycyjnych strukturach organizacyjnych, między autonomią a koniecznością podporządkowania się zewnętrznym procedurom określonym przez Deklarację Bolońską. Ponadto uniwersytet staje się miejscem zachodzenia na siebie „nowych" i „starych" ukrytych programów. Może on być miejscem nie tylko eliminowania, neu-

[14] M.J. Szymański, *Wstęp* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 8.

tralizowania, ale i konserwowania wielu negatywnych rezultatów ukrytych programów wcześniejszych poziomów kształcenia. Warto wspomnieć, że niezamierzone skutki programów, utrwalone bądź nabyte na tym poziomie edukacji, mogą mieć o wiele większą siłę „rażenia". Ich wpływ odnosi się do osób wkraczających już w dorosłe życie i odciska piętno na jakości i stopniu przygotowania do realizacji ról osób dorosłych, w tym i roli zawodowej.

Tak jak w okresie, kiedy nazwa ukryty program powstała, także i obecna rzeczywistość edukacyjna pełna jest wewnętrznych napięć. Edukacja staje przed nieznanymi dotąd zagrożeniami i wyzwaniami. Podobnie jak w połowie minionego wieku, również i współcześnie zauważa się, że instytucje edukacyjne nie nadążają za dokonującymi się zmianami i potrzebami rozwojowymi młodego pokolenia. Paradoksalnie w czasach, które nazywa się „wiekiem indywidualności" czy „erą jednostki"[15], edukacja podlega silnym wpływom sił zewnętrznych, które określają cele i rezultaty kształcenia; wskazuje się, że w szkołach i na uczelniach wzrasta rozziew między tym, co oferuje sformalizowana edukacja, a tym, czego oczekują młodzi ludzie.

Identyfikowane programy ukryte edukacji akademickiej mogą zatem odzierać ze złudzeń, pokazując, że to, co dziś ważne dla rozwoju młodego człowieka, wykracza poza mury uczelni i sformalizowanej edukacji. Uniwersytet może być miejscem pogłębiającego się rozdźwięku między oczekiwaniami, młodzieńczymi ideałami a codziennością akademickiego życia, co może generować kolejne negatywne konsekwencje. Zewnętrzne, administracyjne wyznaczanie i definiowanie celów i efektów kształcenia prowadzić mogą do sytuacji, którą młodzi będą odczytywać jako ograniczającą ich wolność, gdyż:

> Edukacja zamiast być miejscem układania się człowieka ze światem, zamiast wspomagać go w dialektycznych sprzecznościach przekształcania świata i siebie, reguluje jego szanse i wybory samorealizacji społecznej poprzez sztywne nałożenie siatki celów. I nikt już nie pyta, czy owe cele są celami, które wynikają z życia ludzi, ich kłopotów i radości, aspiracji i powinności, z ich przymierza z rzeczywistością potencjalną; człowiek generuje własne cele, a edukacja – własne[16].

Pod pozorami autentycznych działań mogą się kryć różne sposoby radzenia sobie z odgórnie narzuconym modelem sformalizowanej edukacji i standardami kształcenia tych, którzy z racji swojego wieku poszukują na studiach enklaw wolności, własnej autonomii, dążą do uniezależnienia się od jakiejkolwiek kontroli i przymusu edukacyjnego. W takiej rzeczywistości – mniej lub bardziej świadomie – może trwać proces samooszukiwania

---

[15] Za: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

[16] R. Łukaszewicz, *op. cit.*, s. 69.

się wszystkich podmiotów współtworzących rzeczywistość akademicką, starających się przetrwać w realiach współczesnego uniwersytetu.

Jest jednak i druga strona medalu. Młodzież studiującą cechują jednak radość życia, optymizm i nadzieja, że potrafią poradzić sobie w niesprzyjającej i niegościnnej dla siebie rzeczywistości. Cechy te mogą chronić ją również przed negatywnymi skutkami ukrytych programów. Studenci mają potencjał rozwojowy, który dzięki własnemu zaangażowaniu, ale i specyficznym warunkom środowiska akademickiego i pozaakademickiego, może być stymulowany w kierunku bardziej dojrzałych stadiów rozwoju jednostkowego i społecznego. Młodzieńcze pragnienie działania w połączeniu z niepowtarzalnym klimatem studiów mogą prowadzić do realizacji siebie przez odkrywanie nowych zainteresowań i pasji, poszukiwanie nowych źródeł wiedzy, wcielanie w życie i weryfikowanie dotychczasowych ideałów.

Okazuje się, że specyficzna instytucja, jaką jest uniwersytet, przez swoje formalne i nieformalne oddziaływanie może prowadzić do pozytywnych, a niezamierzonych efektów edukacyjnych. Uniwersytet ze swoim otoczeniem zawsze był i może nadal pozostawać środowiskiem, w którym młodzi ludzie zaspokoją ważne potrzeby rozwojowe, w warunkach autentycznej wolności, szacunku do wartości prawdy dobra i piękna, samodzielnego działania z innymi i na rzecz innych. Ukształtowany przez wielowiekową tradycję uniwersytet dla wielu z nich jest zinstytucjonalizowaną formą psychospołecznego moratorium. Roztaczając nad studentami parawan ochronny, daje im czas i możliwości eksperymentowania z rolami, zanim zmierzą się z nimi w pełni dorosłym życiu i zanim odnajdą swoje miejsce w społeczeństwie.

Uniwersytet może tworzyć sprzyjające warunki do kształtowania osobowości w atmosferze swobodnej wymiany myśli, w kontakcie z wiedzą czy niepowtarzalnymi osobowościami, ludźmi o zróżnicowanych światopoglądach, systemach wartości, nawykach i przyzwyczajeniach. Za sprawą studiów młody człowiek może podnieść własną pozycję społeczną i zdobyć kapitał kulturowy. Ponadto w środowisku akademickim studenci mogą zyskiwać świadomość swoich mocnych i słabych stron, liczyć na wsparcie społeczne, rekompensować straty psychiczne wyniesione z wcześniejszych faz rozwojowych, ze środowisk pierwotnej socjalizacji.

Niezamierzone efekty akademickiej edukacji kształtują się również pod wpływem specyfiki studiowanej dyscypliny. Studia pedagogiczne kształcą do profesji społecznej opartej na relacjach z innymi, przekazują szeroką wiedzę o człowieku oraz kształtują tzw. miękkie kompetencje, takie jak: komunikacja interpersonalna, współpraca w zespole, empatia, pewność siebie, gotowość do uczenia się itp. Przez formalne i nieformalne wymogi przygotowują absolwentów do radzenia sobie ze stresem, sytuacjami nieokreślonymi, problemami, dla których nie ma jednoznacznie dobrych i gotowych roz-

wiązań, ustawicznej pracy nad sobą, samokształcenia i samowychowania. W konsekwencji studia te mogą uczyć znajdować wyjście w trudnych sytuacjach, także i na konkurencyjnym rynku pracy; szeroka interdyscyplinarna wiedza połączona z praktyką przygotowują do zawodu pedagoga i zawodów pokrewnych. Studia ukierunkowane na interdyscyplinarne myślenie o człowieku nie pozostają bez wpływu na kształtowanie osobowości stanowiącej narzędzie pracy pedagoga.

Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji mogą zatem stymulować rozwój osobowy młodego człowieka w kierunku skonsolidowanej tożsamości indywidualnej i społecznej, dojrzałych relacji z innymi opartych na szacunku dla godności istot ludzkich, równości ich praw, w tym prawa do wolności i sprawiedliwego traktowania. Są to metakompetencje nie do przecenienia, zwłaszcza we współczesnej rzeczywistości. Za pośrednictwem tak licznej grupy absolwentów pedagogiki, którzy co roku opuszczają mury wyższych uczelni i włączają się do życia społecznego, te pozytywne efekty akademickiej edukacji pedagogicznej mogą umożliwiać odnowę kultury i moralności współczesnego społeczeństwa.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym prezentuję ukryty program z perspektywy różnych ujęć i stanowisk teoretycznych. Przedstawiam autorską propozycję modelu ukrytego programu na podstawie zgromadzonego dorobku naukowego. Zamieszczam teoretyczne rozważania i wyniki badań nad omawianym zjawiskiem w anglojęzycznej i polskiej literaturze. W rozdziale drugim i trzecim przedstawiam psychospołeczny portret studentów kiedyś i dziś, w tym i studentów pedagogiki, na tle historycznych i społecznych przemian uniwersytetu, który przez specyfikę określonych w przez tradycję funkcji i celów był i wciąż pozostaje miejscem formalnego i nieformalnego kształcenia młodych ludzi wchodzących w dorosłość. Wskazuję na ponadczasowość cech i zachowań studentów, ich potencjał rozwojowy, który może być stymulowany lub też blokowany przez środowisko akademickie (edukację akademicką). Rozdział czwarty zawiera koncepcję organizacyjną przeprowadzonych przeze mnie badań nad ukrytymi programami w edukacji akademickiej doświadczanymi przez studentów pedagogiki. Prezentuję w nim metodę badań oraz narzędzie badawcze (klucz kategoryzacyjny). W rozdziałach od piątego do ósmego przedstawiam wyniki badań własnych, tj. analizy ilościowej i jakościowej swobodnych wypowiedzi studentów. Dotyczą one niezamierzonych lub nie do końca zamierzonych rezultatów uniwersyteckiej edukacji w różnych obszarach ich życia, a generowanych przez ukryte programy, zakotwiczone w zróżnicowanych kontekstach życia akademickiego i pozaakademickiego. W uogólnieniach i wnioskach z badań staram się pogłębić interpretację z uwzględnieniem całościowych wyników oraz poprzeć je wypowiedziami m.in. współczesnych pedagogów.

Składam podziękowania wszystkim tym, których opinie i cenne wskazówki zadecydowały o ostatecznym kształcie tej rozprawy. Dziękuję Pani Profesor Marii Czerepaniak-Walczak za trud recenzowania pierwszej jej wersji, rzeczowe, a zarazem życzliwe uwagi, które stanowiły zachętę do udoskonalenia monografii. Za czas poświęcony na dyskusje, gotowość służenia pomocą i praktyczne rady dziękuję: Pani Profesor Janinie Kostkiewicz, Pani dr hab. Ewie Bobrowskiej, Panu Profesorowi Michelowi Henri Kowalewiczowi, Panu Profesorowi Stanisławowi Palce, dr. Markowi Kościelniakowi, mgr Katarzynie Słaby oraz Koleżankom i Kolegom z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pragnę wyrazić swoją wdzięczność także mężowi i dzieciom za ich wyrozumiałość i okazywane mi emocjonalne wsparcie.

Rozdział I

Od jednostronnych ujęć i ideologicznych uwikłań do złożonego modelu ukrytego programu[17]

1. Geneza i kontrowersje wokół pojęcia „ukryty program". Próby definiowania i klasyfikacji zjawiska

Od początku naukowych rozważań nad funkcjami szkoły teoretycy i praktycy oświatowi nie mieli złudzeń, że uczą one więcej i niekoniecznie tego, co jest jasno określone w programach kształcenia. Franklin Bobbit, autor pierwszych podręczników, w których tytułach zawarł pojęcie program (*curriculum*) – *The Curriculum* (1918) i *How to Make a Curriculum* (1924) – przyznał, że nieukierunkowane doświadczenia (*undirected experiences*) stanowią istotną część edukacji uczniów. Nie pokazał jednak ani ich skutków, ani też ich znaczenia w procesie edukacji[18].

Pod koniec lat 30. minionego wieku John Dewey zwracał uwagę, że oprócz programu realizowanego przez nauczycieli równolegle uczniowie przyswajają postawy i wartości, które są rezultatem uczenia się równoległego. Wskazywał, że ten rodzaj uczenia się może mieć większą siłę oddziaływania niż oficjalny program[19]. Poszukiwano zatem nazwy, która adekwatnie oddałaby intuicyjnie rozpoznawane „coś", o czym wiadomo, że istnieje, o czym się mówi, co jest stałą i istotną częścią oddziaływania szkoły, ale jednocześnie wymyka się systematycznej kontroli. Trzydzieści lat później ukuto termin „ukryty program" (ang. *hidden curriculum*).

---

[17] Rozdział I rozprawy jest poszerzoną i uzupełnioną wersją mojego artykułu pt.: *Pozaideologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja" 2013, nr 2, t. 95.

[18] Zob. L.A. Sosniak, *The Generalist Educator. Making a Mark on Curriculum Studies* [w:] *A Life in Classrooms. Philip W. Jackson and the Practice of Education*, D.T. Hansen, M.E. Driscoll, R.V. Arcilla (red.), Teachers College Press, New York 2007.

[19] D. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938. O większej sile oddziaływania programu ukrytego niż programu jawnego piszą też A. Inkeles, D.H. Smith, *Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries*, Howard University Press, Cambridge 1974.

W teoriach programów kształcenia pojawiło się zatem rozróżnienie na program, który jest jawny, oraz program, który nie ma wyraźnie sformułowanych celów. Od lat 60. minionego wieku zauważa się również odchodzenie od sztywnego i uproszczonego sposobu ujmowania programu kształcenia opartego na modelu zarządzania według schematu: przedstawienie celów, przełożenie ich na język praktyki, poddanie analizie rezultatów realizacji (surowiec-uczeń, zaplanowany proces dydaktyczny, produkt finalny, a więc uczeń uformowany zgodnie z celami, ocena skuteczności procesu) do modelu *curriculum*, rozumianego: „(...) jako wszystko to, co dzieje się w szkole i ma wpływ na to, czego i jak uczą się dzieci”[20].

Zdaniem Michaela W. Apple'a i Davida Gordona pierwszy raz użył tej nazwy Philip W. Jackson, natomiast Kathleen P. Bennett i Margaret D. LeCompte za twórcę terminu uznają socjologa Edgara Z. Friedenberga, który miał się nim posługiwać podczas jednej z konferencji. Nazwa ta od momentu pojawienia się wywoływała żywe dyskusje, a klasycy badań nad ukrytym programem usiłowali ustalić definicję tego zjawiska. Jane R. Martin ukryty program uznała za coś stałego, istniejącego w danej instytucji, w określonym miejscu i czasie, a współtworzonego przez konkretnych ludzi[21]. Elizabeth Vallance zaakcentowała niezamierzone skutki edukacji i ukryty program przedstawiła jako „(...) niedydaktyczne, ale edukacyjnie ważne konsekwencje nauczania, które pojawiają się systematycznie, ale nie są wyrażane jawnie na żadnym z etapów kształcenia”[22]. Zachęcając do wykorzystywania metod jakościowych do badania ukrytego programu, zauważyła trzy jego funkcje, które mogą sprzyjać edukacyjnemu dialogowi. Ukryty program może być narzędziem opisującym problem, narzędziem krytyki szkolnictwa, punktem widzenia otwierającym drzwi temu, co nieznane[23]. Natomiast inny znawca problemu – D. Gordon – wskazywał na niezamierzone treści przekazywane przez fizyczne i społeczne środowisko szkoły oraz proces nauczania[24]. Socjologowie ukryty program zdefiniowali: „(...) jako wszystko to, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”[25]. Dostrzeżono jednak trudności definicyjne i niejed-

---

[20] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność…*, s. 96.

[21] Zob. J.R. Martin, *What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One?*, „Curriculum Inquiry” 1976, nr 2, t. 6.

[22] E. Vallance, *Hiding the Hidden Curriculum. An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983, s. 11.

[23] E. Vallance, *The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind*, „Journal of Education” 1980, nr 1, t. 162.

[24] D. Gordon, *Education as Text. The Varieties of Educational Hiddenness*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, t. 18.

[25] R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *op. cit*., s. 71.

noznaczność terminu, ale jednocześnie pokazano jego bogactwo treściowe. Argumentowano, że nawet tak nieostra nazwa może opisywać istotne problemy oraz wskazywać związki między zjawiskami, może wzbogacać refleksję nad zjawiskami społecznymi oraz edukacją. Ukryty program kryje się za oficjalnym programem, architekturą budynków szkolnych, treściami podręczników, systemem oceniania, rozkładem zajęć, organizacją szkoły, zarządzaniem czasem, oczekiwaniami nauczycieli, językiem, systemem egzaminowania i oceniania.

Inni badacze akcentują zarówno niejasność pojęcia, jak i amorficzny charakter tego fenomenu, uleganie ciągłym zmianom; dla nich nazwa ta staje się metaforą służącą do opisania: „(...) niejasnej, słabo wyodrębnionej i bezkształtnej natury czegoś, co jest ukryte i osadzone w opozycji do formalnych programów i zewnętrznych cech edukacyjnych interakcji”[26]. Wskazując na zróżnicowaną i zmienną naturę, zwrócono uwagę, że ukrytych programów może być wiele (*hidden curricula*). Ukryty program to coś, co ciągle się zmienia i przeobraża, nigdy nie jest stałe. Gdyby był czymś stałym, można byłoby to odkryć i zdekonstruować, wiedzielibyśmy, gdzie jest i gdzie go poszukiwać[27].

Skrajne stanowisko wobec ukrytego programu prezentuje Gabriele Lakomski. Przekonuje, że od czasu pojawienia się tego pojęcia w naukowej debacie można mówić o terminologicznej dżungli, spekulacjach, modzie na termin, który raczej komplikuje rzeczywistość, niż ją wyjaśnia. W jej przekonaniu ukryty program to wytwór wyobraźni przedstawicieli lewicowych ideologii, gdyż jeśli program jest ukryty, niepisany, latentny, milczący, to skąd wiemy, że występuje i wywiera wpływ? Dodaje przy tym, że nie ma twardych, empirycznych dowodów na jego istnienie. Przytacza natomiast wypowiedzi klasyków badań nad ukrytym programem (Philipa W. Jacksona, Catherine Cornbleth, Elizabeth Vallance), umacniających tylko jej poglądy, którzy zwrócili uwagę na niejasność terminu i niemożność precyzyjnego dookreślenia zakresu znaczeniowego, jego amorficzną naturę, płynność i intuicyjność. Zdaniem Lakomski teoria ukrytego programu odejdzie do lamusa jak teoria flogistonu. Badaczka konkluduje: „(...) martwienie się o negatywne czy pozytywne skutki edukacji, o ile są one uważane za skutki programu ukrytego, nie powinny więcej niepokoić pedagogów”[28].

---

[26] K. Sambell, L. McDowell, *The Construction of the Hidden Curriculum. Messages and Meaning in the Assessment of Student Learning*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 1998, nr 23 (4).

[27] Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), Routledge, New York 2001.

[28] G. Lakomski, *Witches, Weather Gods, and Phlogiston. The Demise of the Hidden Curriculum*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, t. 18, s. 451.

Kontrowersje dotyczyły także tego, jak rozumieć istotę, poziomy „intencjonalności" i „ukrytości" ukrytego programu. Z tym nierozerwalnie łączyły się pytania o to, co jest ukryte, o jego źródła (przez kogo coś jest ukrywane?), jego odbiorców (przed kim coś jest ukrywane?). Wszystko to skłaniało do refleksji nad tym, co zrobić z ukrytym programem, jeśli się go już odkryje.

Ukryty program maskuje swoją „ukrytość" pod różnej grubości warstwami. Wnikliwy i doświadczony nauczyciel bez trudu rozpozna formy uczniowskiego oporu, toczoną z nim grę, nauczyciel akademicki z kolei – studenckie strategie przetrwania, a student – nieformalne oczekiwania nauczyciela akademickiego. Istnieją jednak pewne poziomy ukrytego programu, do których będzie trudno dotrzeć albo w ogóle nie będzie można ich rozpoznać, gdyż mogą być one skutecznie kamuflowane, ujawniane jedynie wśród adresatów ukrytych przekazów, mogą być wreszcie niedostrzegane przez samych jego odbiorców:

> Gdy rozważamy problem ukrytości, pojawia się pytanie: czy to, co jest ukryte, zostało zakryte celowo, czy też jest ukryte, ponieważ nikt tego nie dostrzegł i dlatego nie uczynił tego jawnym. Oznaczałoby to, że istnieją pokłady rzeczywistości, do których nikt jeszcze nie dotarł, i dlatego o nich nie wiemy, a ową ukrytość można by nazwać nieintencjonalną[29].

Martin uważa, że coś może zostać ukryte w takim sensie, w jakim lekarstwo na raka, czyli nie zostało jeszcze odkryte[30]. Dla Petera McLarena najlepszym sposobem ukrycia czegoś jest położenie tego wprost przed oczami, w miejscu tak oczywistym, że nikt nawet nie próbuje tam szukać[31]. Podobnie rzecz się ma ze stałymi elementami konstytuującymi społeczne i fizyczne środowisko szkoły, rytuałami itp., które pozostają zakryte, ponieważ są zbyt oczywiste i za bardzo na wierzchu, aby je dostrzec. Nikt nie wkłada wysiłku, aby je uczynić jawnymi[32].

---

[29] Za: T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1993, s. 204.

[30] J.R. Martin, *op. cit*.

[31] Do wyjaśnienia terminu „ukryty program" posłużyło P. McLarenowi opowiadanie Edgara Allana Poego pt. *Skradziony list*. Znakomity detektyw został poproszony przez policję o odnalezienie listu, który skradziono ważnemu urzędnikowi. Sprawcą jest cyniczny minister, który w niecnym celu używa zawartych w piśmie informacji. List ten trzeba odzyskać w sposób możliwie dyskretny. Policja przeszukuje cały pałac ministra według najlepszych reguł policyjnej sztuki – bez rezultatu. Do poszukiwań włącza się poeta, Dupin, który łatwo znajduje list. Leży on na wierzchu, niedbale porzucony. Jak tego dokonał? Dupin wyjaśnia, że minister jest człowiekiem na tyle doświadczonym i inteligentnym, że przejrzał sposób myślenia policjantów, którzy, jeśli będą szukać dokumentu, szukać będą wszędzie, ale zignorują to, co na wierzchu. Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *op. cit*.

[32] Za: M. Gair, G. Mullins, *Hiding in Plain Sight* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), Routledge, New York, London 2001.

Dla przedstawicieli teorii sięgających do tradycji neomarksistowskiej nieufność budzą działania osób związanych z edukacją, którzy za przekazami edukacyjnymi skrywają niejasne intencje, subtelne i w sposób wyrachowany przemycane ideologie. Dla nich program najczęściej jest odkrywany przez nauczycieli, a pozostaje zakryty przed uczniami. Ukryty program to rodzaj świadomej manipulacji, która: „(...) jest zaplanowana przez kogoś, kto tworzy zasłonę nad prawdą, poprzez budowanie pozorowanej rzeczywistości, fałszywych faktów, słów i wówczas prawdziwa rzeczywistość jest ukrywana przez pozory prawdziwości”[33].

Skoro to przede wszystkim wdrażający program nauczyciele, w sposób mniej lub bardziej świadomy, coś przed uczniami ukrywają, uznano, że to przede wszystkim na nich spoczywa moralny obowiązek rozciągania kontroli nad tym, co może negatywnie odbijać się na procesie dydaktycznym. Laurence Kohlberg, który ukryty program wiązał z przekazywaniem wartości, szczególną wagę przywiązywał do kreowania odpowiedniej atmosfery w szkole przez ludzi współtworzących środowisko edukacyjne[34]. Do głosu wybitnego psychologa moralności dołączyli i inni badacze, którzy zalecali, aby nauczyciele byli bardziej wrażliwi na różne formy przekazów i świadomi swojego moralnego wpływu na uczniów[35].

Wyraźnie zaznaczyły się stanowiska, zgodnie z którymi program może być ukryty przed wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. John P. Portelli udowadnia, że równie prawdopodobne jak to, że to nauczyciele są świadomi ukrytego programu, a uczniowie nie, możliwa jest i sytuacja odwrotna[36]. Osoby, które program realizują, mogą nie zdawać sobie sprawy ze skutków ubocznych, jakie wiążą się z jego realizacją w praktyce; mogą też dostrzegać je wtedy, kiedy zostaną im dopiero wskazane. Mogą też nigdy nie uświadomić sobie związku między codziennym oddziaływaniem na uczniów, kontekstem życia szkolnego a osiągniętymi rezultatami kształcenia. Przedstawione stanowiska pokazują zatem, że istnieje wiele możliwych poziomów intencjonalności ukrytego programu, które sięgają „(...) od celowej manipulacji, przez nieświadomość, uporczywość przekraczającą pierwotne potrzeby, aż po ironię skutków niezamierzonych”[37].

---

[33] T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*…, s. 204.

[34] L. Kohlberg, *The Moral Atmosphere of the School* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983. Zob. też L. Kohlberg, E. Turiel, *Moral Development and Moral Education* [w:] *Psychology and Educational Practice*, G.S. Lesser (red.), Scott, Forestman & Company, Glenview, London 1971.

[35] D. Purple, K. Ryan, *It comes with Territory. The Inevitability of Moral Education in the Schools* [w:] *The Hidden Curriculum*…

[36] J.P. Portelli, *Exposing the Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum Studies” 1993, 25 (4).

[37] R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *op. cit*.

Z ukrytym programem łączy się stopień intensywności jego oddziaływania. Jego podział na odmianę „słabą" i „mocną" wprowadzili do literatury Michael W. Apple i Nancy King. Za „słaby" typ uznali te formy socjalizacji, które umożliwiają włączenie dzieci do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, a jak zauważono, nie jest to możliwe bez elementów kontroli. Stanowiło to nawiązanie do funkcji szkoły jako miejsca przygotowującego uczniów do życia w szerszym społeczeństwie. Integralną częścią ukrytego programu jest jego „mocna" odmiana. Była ona charakterystyczna dla światopoglądów twórców dziewiętnastowiecznych programów szkolnych. W swej ideologicznej warstwie przekazywały one silne znaczenie kontroli, a edukacja służyła zachowywaniu społecznych przywilejów, interesów i wiedzy jednej części społeczeństwa kosztem grup mniejszościowych[38]. Za „mocną" odmianę ukrytego programu wspomniani autorzy uznali świadomą manipulację tych, którzy kreują programy jawne, odpowiadają za treści podręczników (posługiwanie się przez nauczycieli czy autorów podręczników stereotypami na temat mniejszości religijnych, etnicznych czy płciowych (przykład grzecznej, ale mało zdolnej dziewczynki, uzdolnionego matematycznie ucznia, uprzedzeniami do uczniów o niskich zdolnościach, pochodzących z nieuprzywilejowanych warstw społecznych czy z rodzin patologicznych). Ta odmiana ukrytego programu została wyartykułowana w pracach między innymi: Michaela W. Apple'a, Jean Anyon, Henry'ego A. Giroux.

Liczne i rozproszone wątki w literaturze na temat ukrytego programu poddano próbom klasyfikacji. E. Vallance odnalazła wiele określeń pokrewnych dla ukrytego programu, takich jak: program utajony (*latent*), niezbadany (*unstudied*), uboczne skutki edukacji (*by-products of schooling*), pozostałości edukacji (*residue of schooling*), to, co szkoła czyni ludziom (*what schooling does people*), niedydaktyczne skutki edukacji (*nonacademic outcomes of schooling*). Autorka wyodrębniła następujące aspekty ukrytego programu: kontekst szkolnictwa (relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, strukturę klasy, całościowy wzór organizacji pojmowany jako swoisty mikrokosmos społecznego systemu wartości); działania szkoły związane z socjalizacją, wpajaniem wartości, utrwalaniem struktury klasowej; zróżnicowane stopnie „intencjonalności" i „ukrytości"[39].

D. Gordon, podsumowując toczące się w ciągu lat w literaturze dyskusje zauważa, że większość z proponowanych definicji i charakterystyk ukrytego programu zawiera się w trzech ujęciach. Pierwsze z nich koncentruje się na tzw. niedydaktycznych rezultatach edukacji; są to wartości, postawy,

---

[38] Za: E. Margolis, M. Romero, *The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functions of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, „Harvard Educational Review" 1998, nr 1, t. 68.

[39] E. Vallance, *Hiding the Hidden Curriculum*..., s. 11.

dyspozycje, umiejętności społeczne i dominujące mity. W drugim ujęciu nacisk został położony na kontekst środowiska szkolnego fizycznego i społecznego. Stanowi ono źródło ukrytych przekazów na temat społecznego porządku i wzajemnych relacji. W trzecim ujęciu ważny jest charakter (intencje) wpływu ukrytego programu, który jest najczęściej nieświadomy i niezaplanowany[40].

Elliot W. Eisner w przygotowanej przez siebie klasyfikacji uwzględnia trzy rodzaje programów. Program jawny (*explicit*) jest publicznie ogłoszony, program niejawny (*implicit*) obejmuje wartości i oczekiwania, które nie zawierają się w programie jawnym, ale które uczniowie przyswajają w toku doświadczeń wyniesionych z pobytu w szkole; program „zerowy" (*null curriculum*) obejmuje pominięte przez szkołę elementy, czyli to, czego szkoła nie uczy. Ten ostatni typ programu ma dwa poziomy. Pierwszy dotyczy procesów poznawczych. Szkoła opiera się na pamięciowym zapamiętywaniu faktów, komunikując uczniom, że takie cechy, jak niezależność czy kreatywność, nie są czymś ważnym, wartościowym czy pożądanym. Drugi poziom odnosi się do nieuwzględniania w oficjalnych programach pewnych treści, na przykład problematyki Afroamerykanów czy kwestii kobiecych w podręcznikach historii przed 1960 rokiem[41]. Eisner argumentuje, że pominięcie pewnych elementów w programach oficjalnych niesie z sobą ważne konsekwencje dla kształcenia i wychowania:

> Jest coś paradoksalnego w pisaniu o programie, który nie istnieje. Kiedy skoncentrowani jesteśmy na rezultatach programów szkolnych i ich roli w kształtowaniu tych konsekwencji, wtedy wydaje mi się, że powinniśmy uważać nie tylko na jawny i niejawny program szkoły, ale także na to, czego szkoły nie uczą. Taka jest moja teza, że to, czego szkoły nie uczą, może być tak samo ważne, jak to, czego uczą[42].

Z kolei Laurence Chiang uważa, że to, co nazywa się ukrytym programem, nie jest nigdy ani ukryte, ani jawne, ponieważ ukryty program to nie pojęcie. Ukryty program wydaje się głęboko zakorzeniony w koncepcji szkolnictwa i nie ma potrzeby, aby został dobrze sprecyzowany czy też usunięty. To ten fragment ludzkiej rzeczywistości, której po prostu brakuje. Ten brak nie jest jednak próżnią, dziurą w konstrukcji wiedzy. Zdaje się

---

[40] D. Gordon, *The Concept of the Hidden Curriculum*, „Journal of Philosophy of Education" 1982, nr 2, t. 16.

[41] E.W. Eisner, *The Educational Imagination. On Design and Evaluation of School Programs*, wyd. 3, Macmillan, New York 1994.

[42] *Ibidem*, s. 97. Zob. też: S. Ahwee *et al.*, *The Hidden and Null Curriculums. An Experiment in Collective Educational Biography*, „Educational Studies" nr 1, t. 35; E.F. Provenzo, Jr., *Hidden and Null Curriculum* [w:] *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, E.F. Provenzo, Jr., J.P. Renaud, A.B. Provenzo (red.), Sage Publications, California 2009.

nieuchwytny, lecz wszędzie obecny. Ukryty program stanowi tę część, którą pedagodzy chcieliby dopełnić program jawny. Chiang określa go jako „nieobecność jakości" (*the absent of quality*) w programie jawnym. Ukryty program przypomina nowe szaty cesarza, gdyż dzień po dniu w szkolnej praktyce jednocześnie ukrywa i odkrywa zarówno oszustwo, jak i samooszukiwanie się pedagogów[43].

Na konsekwencje wynikające z braków w programie jawnym zwraca uwagę również Knud Illeris. Dostrzega rozbieżności między skutkami edukacji a rzeczywistością społeczną, szczególnie w kwestii praktycznego przygotowania młodych ludzi do życia:

> Luka może ujawnić się np. tzw. szokiem praktyki (*pracitice shock*). Doświadczają go uczniowie w taki sposób, iż w większości przypadków musi nastąpić akomodacyjna restrukturyzacja treści wiedzy i umiejętności, zarówno emocjonalna, jak i merytoryczna, zanim będzie można posłużyć się nimi w kontekście pozaszkolnym[44].

Próbę rozwikłania tego, czym jest ukryty program, oraz uporządkowania zagadnień związanych z tym terminem podjął się również J.P. Portelli. Pokazał go w relacji do programu oficjalnego i programu rzeczywiście realizowanego. Program oficjalny ujmuje jako zamierzony, jawny, rozpoznawalny, dostępny dla wszystkich, którzy o niego pytają. Program rzeczywisty jest realizowany w praktyce, może być jawny i identyczny z programem oficjalnym, choć – trudny do wdrożenia. Ukryty program zwykle pozostaje w opozycji do oficjalnego i może stanowić część programu faktycznie realizowanego[45].

Ukryty program w klasyfikacji tego autora zostaje sprowadzony do kilku aspektów. Po pierwsze, ukryty program to *nieoficjalne oczekiwania* instytucji kształcących, normy i wartości określone przez urzędników, nauczycieli, w mniejszym stopniu rodziców, początkowo zupełnie nieznane uczniom. Stawiane są w opozycji do programu oficjalnego, a ukryte znaczy tyle, co nieupublicznione lub niedostrzeżone przez osoby kierujące procesem edukacyjnym. Te aspekty ukrytego programu spotykamy na przykład u Ph.W. Jacksona, a są nimi: życie w tłoku, ciągłe ocenianie i pozostawanie pod wpływem nauczycielskiego autorytetu. Z nich wyrastają pewne normy i wartości, które współtworzą ukryty program. Uczniowie i nauczyciele przyswajają je, aby w sposób zadowalający przetrwać w szkole.

---

[43] L. Chiang, *A Replay to „Witches, Weather Gods, and Phlogiston. The Demise of the Hidden Curriculum"*, „Curriculum Inquiry" 1989, nr 2, t. 19.

[44] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się; poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się,* przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 204.

[45] J.P. Portelli, *op. cit*.

Drugi aspekt odnosi się do *niezamierzonych rezultatów kształcenia*, gdyż nawet najbardziej prozaicznym czynnościom towarzyszą niezamierzone skutki, przy czym mogą one nigdy nie zostać rozpoznane i zidentyfikowane. Wskazuje się, że uczniowie i studenci uczą się o wiele więcej, niż to, co zakłada się w oficjalnych programach.

Na temat skutków przebywania w szkołach i na uczelniach wyższych wypowiedział się I. Illicz, który patrzył na ukryty program przez pryzmat niejawnych treści wyrastających ze *struktury szkół*. Podkreślał wpływ stałych elementów oraz rytuałów, która nie są oficjalnie rozpoznawane i znajdują się poza kontrolą nauczycieli. Jego zdaniem instytucje kształcące wywiązują się o wiele skuteczniej z wypełniania funkcji niezamierzonych, niż tych, do których realizacji zostały powołane[46]. Taki punkt widzenia bliski jest przedstawicielom stanowisk neomarksistowskich, dla których w szkołach promuje się określone poglądy na pracę, autorytet, społeczne reguły i wartości odpowiedzialne za podtrzymywanie kapitalistycznego porządku społecznego.

Na inny aspekt ukrytego programu zwraca uwagę psycholog Benson R. Snyder. Rozwinął on rozumienie ukrytego programu jako *konstruktu wypracowanego przez studentów*. Pokazał, że ich punkt widzenia na temat tego, co jest wydaje się konieczne do zrobienia, jest zwykle odmienny od zadań stawianych przez nauczycieli. Studenci uczą się sposobów odpowiedniego reagowania na formalne wymagania nauczycieli, z uwzględnieniem tego, co przynosi im samym pewne korzyści, a co bywa nagradzane przez nauczycieli[47].

Dekodowaniem oficjalnej retoryki instytucji oświatowych zajęli się wspominani: Ph. Jackson, M. Apple, H. Giroux, ale także Paul Willis czy Robert B. Everhart. Dwaj ostatni w działaniach opozycyjnych uczniów zauważyli nie tylko reakcję na ukryty program, ale i umiejętność radzenia sobie w obcym kulturowo miejscu, jakim jest szkoła. Z prowadzonych obserwacji Everhart wywnioskował, że uczniowie nie akceptują szkoły, toczą grę do momentu, w którym mogą aktywnie zachować uczniowską subkulturę, bawić się, pozostawać poza poważnymi sprawami i wkładać minimum wysiłku w naukę. Wydają się akceptować normy i procedury obowiązujące w szkole, ale w tym samym czasie używają ich do własnych celów, które często są sprzeczne z tymi, które ona wyznacza[48].

---

[46] I. Illich, *op. cit*.

[47] J.P. Portelli, *op. cit.* Zob. też: B.R. Snyder, *The Hidden Curriculum,* The MIT Press, Cambridge 1973; P. Willis, *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Teakfield Ltd., Lexington 1977; R.B. Everhart, *Reading, Writing, and Resistance. Adolescence and Labor in a Junior High School*, Routledge & Kegan Paul, Boston 1983.

[48] R.B. Everhart, *op. cit.*

Kategorię uczniowskiego oporu jako zwrotną odpowiedź na działania szkoły przedstawił Peter McLaren[49]. Z kolei w pracy Howarda S. Beckera i jego współpracowników skrupulatnie została odtworzona droga studentów medycyny do pracy w zawodzie lekarza. Studenci ci byli grupą, którą łączyło wspólne doświadczenie wynikające z trudów studiowania. Poczucie wspólnego losu zachęciło ich do stworzenia odrębnej subkultury, która ułatwiła im adaptację do warunków życia i problemów doświadczanych w czasie lat spędzonych na uczelni. Jednocześnie naświetlono związek ukrytego programu z systemem oceniania. Dla przyszłych lekarzy proces edukacji był okazją do poszukiwania wskazówek i sygnałów, które pozwoliły im na dostosowanie się do oczekiwań wykładowców i uzyskanie dobrej oceny[50].

2. Ukryty program z perspektywy różnych stanowisk teoretycznych

2.1. Adaptacja uczniów do życia społecznego w poglądach zwolenników stanowiska tradycyjnego (funkcjonalizm)[51]

Od momentu pojawienia się nazwy ukryty program rozpoczęły się próby uchwycenia jego istoty z perspektywy indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych badaczy, zróżnicowanych stanowisk teoretycznych i orientacji ideologicznych[52]. Choć stanowiska te w wielu aspektach są z sobą sprzeczne, to zwolennicy każdego z nich wnieśli znaczący wkład do wzbogacenia wiedzy na temat rozumienia programu ukrytego i jego niezamierzonych konsekwencji.

Rolę i znaczenie programu ukrytego szkoły wyartykułowali Philip W. Jackson i Robert Dreeben, których poglądy zalicza się do funkcjonalizmu. W rozważaniach nad ukrytym programem nawiązują oni do teorii Émile'a Durkheima, dla którego funkcją edukacji jako ważnego podsystemu społecznego było utrzymanie, przekazywanie i internalizacja „zbioro-

---

[49] P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Routledge & Kegan Paul, London 1986. Zob. też: *idem*, *Edukacja jako system kulturowy* [w:] *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*, cz. 4, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994; *idem*, *Antystruktura oporu* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.

[50] Zob. H.S. Becker, B. Geer, E.C. Hugues, A.L. Strauss, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, The University of Chicago Press, Chicago 1961.

[51] H.A. Giroux przedstawił cztery podejścia do ukrytego programu, a do tradycyjnego zaliczył poglądy zwolenników funkcjonalizmu.

[52] Za: M. Gair, G. Mullins, *op. cit*.

wego sumienia" (porządku moralnego). Dzięki szkole uczniowie zdobywają potrzebne do życia w szerszym społeczeństwie doświadczenie, którego nie mogą dostarczyć żadne inne instytucje. Francuski socjolog, opisując relacje między socjalizacją i wychowaniem, ten drugi proces nazwał „metodyczną socjalizacją". W przeciwieństwie do rodziny, w której dominują sentyment i emocje, szkoła przygotowuje do różnych obowiązków i powinności. Dzieci muszą regularnie, o określonej godzinie przychodzić do szkoły, odrabiać zadania, otrzymują kary za niszczenie klasowego mienia. Wszystko to uczy je dyscypliny, wdraża do postępowania zgodnego z obowiązującymi społecznie zasadami i regułami potrzebnymi w późniejszym życiu. Szkoła przez narzucony system zasad i norm wyznacza pożądany kierunek działania[53].

Przedstawiciele tego stanowiska przekonywali, że ukryty program jest taki sam dla wszystkich uczniów i wszyscy uczniowie w taki sam sposób go odbierają. Za sprawą powszechnego dostępu do oświaty niwelowane są różnice społeczne. Szkoła to miejsce socjalizacji i wstępnej selekcji uczniów. W szkole nagradza się tych uzdolnionych i pracowitych. Uczniowie otrzymują przekaz, że ewentualne nierówności w pochodzeniu i społecznym statusie są rezultatem ich zróżnicowanych osiągnięć edukacyjnych. Wstępna selekcja przygotowuje do realizacji ról społecznych oraz zróżnicowanych zawodów w nowoczesnym społeczeństwie. W szkole konflikty i nierówności społeczne są więc neutralizowane – przekonywał jeden z czołowych funkcjonalistów – Talcott Parsons[54].

Dla funkcjonalistów szkoła to naturalny pomost ułatwiający przejście ze środowiska rodzinnego do życia w nowoczesnym społeczeństwie. Dokonuje się to poprzez oficjalny i ukryty program. Ten ostatni konstytuują specyficzne cechy i warunki organizacyjne szkoły, wzorce postępowania, normy, zasady, moralne przekonania, system wierzeń, rytuały, kontekst programów jawnych. Warunki środowiska edukacyjnego sprawiają, że uczniowie przyswajają pewne dyspozycje, postawy i zachowania, które ułatwią adaptację do wymogów życia społecznego. Ukryty program dostarcza fundamentu,

> (...) na którym buduje się dyspozycje psychiczne potrzebne do pełnienia w nowoczesnym społeczeństwie ról pracownika i obywatela. Oczekiwanie w kolejce, rywalizowanie o uwagę nauczyciela, kary za ściąganie, podporządkowanie harmonogramom, czynności zegarowi – wszystko to składa się na ukształtowanie

---

[53] Za: W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo,* przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000; K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996

[54] T. Parsons, *The School Class as a Social System. Some of Its Functions in American Society*, „Harvard Educational Review" 1959, nr specjalny, t. 29.

zachowania, jakiego wymagają nowoczesne instytucje. Uczniowie uczą się kanalizować i kontrolować wszelkie porywy według instytucjonalnie akceptowanych wzorów zachowań[55].

Amerykański socjolog Robert Dreeben, badając kulturę szkoły, zauważył, że w czasie pobytu w niej dzieci otrzymują niezbędną wiedzę, pożądane wartości i umiejętności potrzebne przyszłym pracownikom i obywatelom (niezależność, dokonania, uniwersalność i szczególność). Przyswojenie tych wartości i norm jest efektywniejsze w szkole ze względu na obecność w niej rówieśników. Wzajemne interakcje są poligonem doświadczeń społecznych, punktem odniesienia do dokonywania porównań, co stanowi wartość nie do przecenienia. Wychowanie rodzinne wydaje się niewystarczające, aby przygotować dzieci do dorosłego życia[56]

Także poglądy Jacksona, uznawanego za klasyka badań nad ukrytym programem i twórcę tego terminu, są zaliczane do podejścia funkcjonalistycznego, mimo że on sam nie utożsamił się z tym stanowiskiem. Pojęcie to wprowadził po dokonaniu analizy tego, co wydarza się na co dzień w klasie szkolnej. Wysunął wnioski, że dla większość uczniów klasa jest klatką, z której nie ma ucieczki. Trzy jej cechy tworzą rdzeń ukrytego programu, tj.: życie w ciągłym tłoku, bycie stale ocenianym (zarówno przez nauczycieli, jak i rówieśników) oraz konieczność podporządkowania się nakazom i zakazom nauczycieli[57].

Taka organizacja szkolnego życia uczy podporządkowania i konformizmu, ale jednocześnie pomaga w szkole przetrwać (uczniowie radzą sobie z czekaniem na apelach, korytarzach, na rozpoczęcie lekcji, na nauczyciela, radzą sobie z zakazami, ciągłym przerywaniem lekcji, pracy). Stosują też mniej lub bardziej efektywne strategie: wycofania, poszukiwanie specjalnych względów u nauczyciela, uczenie się cierpliwości. Z doświadczeń w szkole wynoszą wiele potrzebnych cech i umiejętności społecznych, takich jak: współpraca, kończenie pracy, okazywanie posłuszeństwa innym, a także cierpliwość, powściągliwość, grzeczność, systematyczność, punktualność itp.

Również badania Philipa Cusicka mieszczą się w perspektywie funkcjonalistycznej. Sam autor pojęciem ukrytego programu się nie posługiwał, wskazywał jednak na zależność między szkołą a życiem w szerszym społeczeństwie. Dla badanych przez niego uczniów szkół wyższych organizacja życia szkolnego pozwalała im czuć się w tej instytucji bardzo swobodnie, jednak po jej ukończeniu okazuje się, że i tak stają się uległymi pracowni-

---

[55] W. Feinberg, J.F. Soltis, *op. cit*., s. 25.

[56] Zob. R. Dreeben, *On What is Learned in School*, Addison-Wesley, Reading 1968; R. Dreeben, *The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*, „Journal of Curriculum Studies" 1976, nr 2, t. 8.

[57] Ph.W. Jackson, *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

kami. Nie byliby przygotowani do odgrywania tych ról – przekonuje Cusick – gdyby wcześniej nie uczęszczali do szkół. Tym samym szkoły są ważnym podsystemem przygotowującym do życia w szerszym społeczeństwie i pracy zawodowej[58].

***

Zasługą funkcjonalistów było pokazanie zarówno uwarunkowań, jak i niezamierzonych skutków pobytu w szkole. Dostrzegli oni znaczenie wpływu różnych elementów tkwiących w środowisku szkolnym, które występują stale, ale nie wpisują się w oficjalne (jawne) programy. Zwolennicy stanowiska tradycyjnego pokazali ukryty program jako nieodłączny element edukacji, narzędzie ułatwiające dzieciom adaptację do istniejącego porządku społecznego. Ich zdaniem ukryty program jest faktem, który należy zaakceptować, nawet wtedy, gdy prowadzi do niepożądanych skutków. Komentując postawę funkcjonalistów wobec ukrytego programu, E. Vallance pisze:

> Jeśli szkoła tworzy ludzi schludnych, posłusznych i grzecznych, a zarazem nastawionych na indywidualne współzawodnictwo, to pewnie właśnie tego społeczeństwu potrzeba. Można więc starać się przenieść część elementów oddziaływania ukrytego do programu jawnego bądź też nic nie robić, uznając, że dobrze jest, jak jest[59].

Przedstawicielom funkcjonalizmu zarzucono zbytni optymizm i przecenianie pozytywnych efektów wynikających z przebywania uczniów w szkołach. Wytknięto im, że nie dostrzegli licznych zagrożeń, jakie wiążą się z obecnością ukrytego programu i jego negatywnych skutków, na przykład dyskryminacji uczniów ze względu na pochodzenie społeczne, rasę, płeć. Krytyce poddano również ich podejście do uczniów – niejako ofiar socjalizacji, biernych i bezrefleksyjnych odbiorców tego, co na poziomie oficjalnym i nieoficjalnym przekazują szkoły.

2.2. Utrwalanie przez instytucje edukacyjne represyjnego porządku społecznego w poglądach zwolenników tradycji neomarksistowskiej

Stanowisko funkcjonalistów – zwane tradycyjnym lub teorią zgody – było nie do przyjęcia przez radykalnych krytyków edukacji, takich jak Illich czy Giroux. Także w tej tradycji ukryty program wyraźnie nawiązuje do

---

[58] Ph. Cusick, *Inside High School*, Holt Rinehart & Winston, New York 1973.

[59] Cyt. za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 62.

niezaplanowanych rezultatów edukacji oraz splotu różnych czynników je kształtujących. Inna jednak była ocena tych konsekwencji i znacznie wydłużyła się lista elementów konstytuujących ukryty program. Ich zarzuty dotyczyły przede wszystkim pomijania bądź ignorowania tych niezaplanowanych konsekwencji przebywania uczniów w szkołach, które prowadzą do ich dyskryminacji ze względu na rasę, pochodzenie społeczne, płeć czy religię. Funkcjonalistom zarzucano wyidealizowany i uproszczony obraz szkoły wyprowadzony z ich fundamentalnego założenia o bezkolizyjnym związku między szkołą i szerszym społeczeństwem[60]. Ostrze ich krytyki zostało wymierzone

> przeciwko istniejącym systemom edukacyjnym, ale także przeciwko dotychczasowej socjologii oświaty, która utrzymując się w paradygmacie liberalno-funkcjonalistycznym, przyczyniała się do ugruntowania ideologii i mitologii oświaty jako siły wyrównującej szanse społeczne, zwiększającej ruchliwość i otwartość społeczną[61].

W tej perspektywie patrzenia na szkołę odrzucono zarówno pogląd, według którego ukryty program prezentuje się wszystkim uczniom w taki sam sposób, jak i to, że wszyscy oni odbierają go podobnie. Podkreślano, że szkoły nie są ani miejscami neutralnymi politycznie, ani przekazywana w nich wiedza nie jest apolityczna.

Sięgając do tradycji neomarksistowskiej, skupiono uwagę na krytyce szkoły jako instytucji reprezentującej ideologiczne i polityczne interesy społeczeństwa kapitalistycznego. Od przedszkoli po uniwersytety w sposób subtelny i wyrafinowany przemycane są ideologie, które wydają się kompetentne i przekonujące. Tymczasem przez nieformalne przekazy placówki edukacyjne codziennie komunikują uczniom – w zależności od ich pochodzenia – jakie jest ich miejsce w szkole, a następnie w strukturze kapitalistycznego społeczeństwa[62].

Wskazywano, że niezamierzonym rezultatem edukacji jest utrwalanie niesprawiedliwego porządku społecznego. Struktura społeczna z podziałem na grupy uprzywilejowane i podporządkowane jest odtwarzana z pokolenia na pokolenie. Dokonuje się to przez różne warunki, elementy konstytuujące środowisko szkolne: dobór treści kształcenia, kryteria egza-

---

[60] K. Lynch, *The Hidden Curriculum. Reproduction in Education, a Reappraisal,* The Falmer Press, London, New York 1989. Zob. też P.S. Hlebowitsh, *The Forgotten Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum and Supervision" 1994, nr 4, t. 9.

[61] A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 10.

[62] H.A. Giroux, A.N. Penna, *Social Education in the Classroom. The Dynamics of the Hidden Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, H.A. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1983.

minowania i selekcji, środki dyscyplinujące, organizację przestrzeni i kontrolę czasu, zdradzające hierarchiczny charakter relacji między nauczycielami a uczniami (na przykład to nauczyciel ma swobodę poruszania się, zajmuje centralną pozycję, przekazuje wiadomości, kontroluje czas)[63]. Tak więc na przykład starano się pokazać, że:

> (...) przestrzeń architektoniczna szkoły, obowiązujące w niej formy komunikacji, typ relacji nauczyciel–uczniowie itd. sprzyjają kształceniu przyszłych podwładnych uznających przypisywane im role w podziale pracy za „naturalne" i uzasadnione[64].

Wyniki interdyscyplinarnych badań dostarczały dowodów, że nauczyciele zajmujący w szkole nadrzędną wobec uczniów pozycję, w swoim postępowaniu względem nich kierują się stereotypami i uprzedzeniami, oceniają ich przez pryzmat stopnia zamożności, pozycji społecznej, zdolności intelektualnych czy ze względu na płeć. Podkreślano, że zanim dzieci trafią do szkoły, przygotowywane są do funkcjonowania w niej od najwcześniejszych lat swojego życia; już w przedszkolu uczą się opanowywać rutynowe zachowania, które następnie zostaną wzmocnione w szkole, a później zostaną wcielone w dorosłe życie. Jean Anyon różnice w traktowaniu uczniów pokazała na przykładzie odmiennych stylów pracy nauczycieli z uczniami wywodzących się z różnych klas społecznych amerykańskiego społeczeństwa. Z jej badań wynikało, że nauczyciele komunikują swoim uczniom odmienny sposób rozumienie takich terminów, jak: praca, władza, reguły, własność. Ponadto nauczyciele wobec uczniów wywodzących się z klasy robotniczej ograniczali się do wykonywania mechanicznych procedur, które wdrażały ich do dyscypliny i wykonywania rutynowych zadań[65].

Samuel Bowles i Herbert Gintis w pracy *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* nie posługiwali się wprawdzie pojęciem ukrytego programu, ale poczynione przez nich ustalenia miały doniosłe znaczenie dla zrozumienia jego istoty. Dla nich szkoły były elementem systemu społecznego zdominowanego przez ekono-

---

[63] Zob. Ph.W. Jackson, *op. cit*.; D. Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education*, Routledge & Kegan, London 1972; A. Hargreaves, *The Significance of Classroom Coping Strategies* [w:] *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms. A Reappraisal*, L. Barton, R. Meighan (red.), Nafferton Books, Driffield 1978. Zob. też: A. Hemmings, *The „Hidden" Corridor Curriculum*, „The High School Journal" 1999–2000, nr 2, t. 83; E. Margolis, S. Fram, *Caught Napping. Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild*, „History of Education" 2007, nr 2, t. 36.

[64] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1992, s. 21.

[65] J. Anyon, *Social Class and Hidden Curriculum of Work*, generative.edb.utexas.edu/classes/2011CISprings/06Anyon1980.pdf (dostęp: 12.01.2014). Zob też *eadem*, *Social Class and School Knowledge*, „Curriculum Inquiry" 1981, nr 1, t. 11.

miczne interesy klasowe, które reprodukują społeczne relacje charakterystyczne dla kapitalistycznego porządku; są instytucjami utrzymującymi ład społeczny, w którym legalizuje się nierówności między uczniami wywodzącymi się z różnych środowisk, grup etnicznych itp. Ważne dla utrzymania systemu kapitalistycznego są między innymi: współzawodnictwo, rozdrobniony, wyobcowany, hierarchiczny charakter pracy, biurokratyczna władza, podporządkowanie. Jako element systemu społecznego szkoła pełni ważną funkcję przystosowywania uczniów do wymogów kapitalistycznego rynku pracy.

Praca Bowlsa i Gintisa zainspirowała teoretyków i badaczy oświaty do tego, aby odrzucić mit funkcjonalistów o szkole jako miejscu wyrównywania życiowych szans, udowadniając jednocześnie, że o pozycji w hierarchicznej strukturze społecznej decydują nie osiągane w szkole wyniki w nauce, stopień uzdolnień, pracowitości czy ilość czasu poświęcona na formalne kształcenie. O udziale w korzyściach ekonomicznych, o wysokości zarobków decyduje przynależność rasowa, społeczna, kulturowa, płciowa[66].

Na dyskryminujące działanie szkoły wskazali przedstawiciele teorii reprodukcji kulturowej. Spojrzenie na edukację jako system narzuconej kultury wyższej można odnaleźć w pracach między innymi: Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude Passerona, Basila Bersteina, Paula Willisa.

Francuscy socjologowie, odwołując się do wyników badań empirycznych, wskazali, że szkoły, pomimo stwarzania pozorów neutralności i niezależności, wraz z innymi instytucjami promują nierówności społeczne. Są instytucjami hierarchicznymi, opartymi na autorytecie i nieomylności mistrza. Specjalnie zaaranżowana przestrzeń eksponująca pozycję nauczyciela czy jego sposób wysławiania się czynią z uczniów/studentów spadkobierców nawyków profesorów. Osobliwy porządek urządzenia szkoły/uniwersytetu służy utrwalaniu i uprawomocnieniu hierarchii społecznych:

> Praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół, Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania[67].

W instytucjach kształcących obecna jest tzw. przemoc symboliczna. Przedstawiciele warstw uprzywilejowanych, dysponenci kultury oficjalnej, narzucają własny system znaczeń, wzorców, symboli oraz sposób ich interpretacji uczniom/studentom wywodzącym się z klas podporządkowanych.

---

[66] Za: W. Feinberg, J.F. Soltis, *op. cit*.; Zob. też A. Sawisz, *op. cit*.

[67] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 304–305.

Utrwalają w nich przekonanie, że ta narzucana kultura jest uniwersalna i prawomocna. Odbiorcy różnych przekazów edukacyjnych nie są jednak świadomi wpływu zestawu symbolicznych znaczeń i przyswajają obcy dla nich sposób postrzegania i rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Bourdieu przekonywał, że złudne bywa przeświadczenie o autonomii i niezależności systemu szkolnego od stosunków klasowych. Naiwnością jest sądzić, że szkoły to miejsca rzetelnej selekcji uczniów, jeszcze bowiem przed rozpoczęciem współzawodnictwa uczniowie z warstw podporządkowanych oceniają realność swoich szans edukacyjnych, biorąc za kryterium oceny własne pochodzenie społeczne: „System szkolny (...) poprzez całą serię aktów selekcji, oddziela posiadaczy odziedziczonego kapitału kulturowego od tych, którzy są go pozbawieni”[68]. Część z tych uczniów zaniecha jakiejkolwiek rywalizacji, a ci, którzy to uczynią i tak zawsze będą nosić piętno własnej kultury, traktowanej jako mniej wartościowa.

Cytowany socjolog zdemaskował również akademicki porządek z dominującą pozycją mistrza w roli wyraziciela ostatecznych wartości, studiów z „reproduktywnym” nauczaniem tego, co zostaje uznane za warte bycia poznanym, utrwalających przestarzały stan wiedzy, wprowadzających i kanonizujących problemy i debaty, przy braku otwarcia na to, co nowe, innowacyjne i kreatywne oraz pogardzie dla tego, co pospolite i potoczne. Ponadto atmosfera ciągłej rywalizacji i selekcji (egzaminy, konkursy) pogłębia istniejące różnice społeczne. Studenci, którzy nie mają odpowiedniego kapitału kulturowego, wysoko cenionego przez większość społeczeństwa (właściwych kompetencji językowych, kulturowego obycia), są na przegranej pozycji już na starcie. W czasie trwania edukacji w sposób zakamuflowany dokonuje się wymiana kategorii społecznych na akademickie[69].

Z kolei Basil Berstein, który szukał przyczyn niepowodzeń szkolnych angielskich dzieci wywodzących się z klasy robotniczej, wskazał na specyfikę języka, jakiego uczą się one w swoim pierwotnym środowisku. Jego zdaniem sposób porozumiewania się dzieci z niższych warstw społecznych (tzw. kod ograniczony) różni się od tego, jakim posługują się dzieci w szkole (tzw. kod rozwinięty). Dlatego od momentu rozpoczęcia nauki w szkole dzieci z grup marginalizowanych narażone są na niepowodzenia w znacznie większym stopniu niż dzieci z grup uprzywilejowanych. Dla tych pierwszych szkoła jest miejscem obcym kulturowo, ponieważ ich sposób mówienia i zachowania nie odpowiada oczekiwaniom i wymaganiom stawianym przez szkołę i nauczycieli. Ta trudna sytuacja edukacyjna skutkuje dalszą

---

[68] P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryjczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

[69] *Idem*, *Homo Academicus*, przeł. P. Collier, Stanford University Press, Stanford 1988.

dyskryminacją tych dzieci już na kolejnych poziomach edukacji oraz zamyka im drogę do awansu zawodowego i społecznego[70].

Za przedstawiciela teorii reprodukcji kulturowej uznaje się również P. Willisa. Obserwując chłopców wywodzących się z angielskich rodzin robotniczych w szkole, dostrzegł, że byli oni dobrze zorientowani co do obowiązujących na jej terenie zasad i reguł postępowania. Odrzucili jednak szkołę jako miejsce sprzeczne ze stylem życia wyniesionym ze swoich środowisk. W szkole prowokowali konflikty z nauczycielami, stosowali opór wobec ich nakazów, tworząc własną, alternatywną subkulturę. Według Willisa, wypracowane przez nich formy oporu wobec szkoły i nauczycieli pomagały im zaadaptować się i przetrwać zarówno w obcym dla siebie miejscu, jak i w późniejszej pracy zawodowej.

Z jednej strony stosowane formy opozycyjnych działań miały dla nich znaczenie wyzwalające, z drugiej chłopcy z rodzin robotniczych nie osiągnęli ani sukcesu edukacyjnego, ani nie zdobyli zawodów, które zapewniłyby im prestiż społeczny. Skutek dokonanych przez nich wyborów zdeterminował ich dalsze życie – pokazał, że nie ma odwrotu od ciężkiej i słabo opłacanej pracy[71].

***

Zasługą przedstawicieli teorii sięgających do tradycji neomarksistowskiej było zwrócenie uwagi na wiele niedostrzeganych, pomijanych, ignorowanych konsekwencji przebywania uczniów/studentów w instytucjach kształcących wszystkich poziomów oraz wskazanie elementów za nie odpowiadających. Pokazano, że te niezaplanowane skutki mogą być także rezultatem świadomej manipulacji tych, którzy sprawują władzę i którym zależy na utrzymaniu istniejącego *status quo.*

Również w przypadku tych stanowisk poddano krytyce uproszczony obraz relacji między instytucjami edukacyjnymi a szerszym społeczeństwem. Dostrzeżono, że i w tym ujęciu uczeń/student nie jest istotą autonomiczną, podmiotem zdolnym do kierowania własnym życiem, ale pasywnym odbiorcą formalnych i nieformalnych przekazów przenoszonych w symboliczny sposób przez różne elementy życia szkół; bezwiednie poddaje się

---

[70] B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, t. 3: *Towards a Theory of Educational Transmission*, wyd. 2, Routledge & Kegan Paul, London 1977.

[71] P. Willis, *op. cit.* Zob. też: Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, „Edytor", Toruń 1993; H.A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja* [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, H.A. Giroux, L. Witkowski, przeł. M. Jaworska-Witkowska *et al.*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

reżimowi socjalizacji, manipulacyjnym i kontrolującym działaniom sił sterujących społeczeństwem.

Zwrócono uwagę, że przywiązuje się większą wagę do programu ukrytego niż jawnego, a ten pierwszy uznawany jest za głównego sprawcę zła, niedomagań, braków w szkołach i systemach oświatowych oraz traktowany jako „kozioł ofiarny" w edukacyjnej retoryce. Chiang, odnosząc się do takiego sposobu ujmowania różnych uwarunkowań odpowiedzialnych za niezaplanowane rezultaty przebywania w instytucjach kształcących, nieco ironicznie pisze: „(...) wszystko co jest szkołą lub szkolnictwem: podręczniki, klasy szkolne, otoczenie szkoły, uśmiechy na twarzy nauczyciela, wszystko to nasycone jest dominującą ideologią kapitalistycznego społeczeństwa"[72]. Uznano, że i to podejście do ukrytego programu nie dość dobrze wyjaśnia jego złożoną naturę.

2.3. Strategie radzenia sobie z instytucjami edukacyjnymi w poglądach przedstawicieli teorii oporu (dialektyczna krytyka)

Zwiastunem nowego ujęcia ukrytego programu była wspominana już praca P. Willisa. Pod koniec lat 70. zaproponowano bowiem, aby spojrzeć na ukryty program jako na siłę potencjalnie pobudzającą uczniów do działania. Zaczęto zwracać uwagę, że ukryty program może prowadzić do edukacyjnie ważnych, niezamierzonych, ale pozytywnych rezultatów. Wynikało to ze zmiany sposobu patrzenia na szkołę, uczestników procesu dydaktycznego oraz ich roli i miejsca w instytucjach kształcących:

> Szkoła przestaje być postrzegana i krytykowana przez pryzmat przypisywanego jej (jako główne zło) uczestnictwa w reprodukcji nierówności społeczno-ekonomicznych (zwłaszcza opisywanych w terminach struktury klasowej), w reprodukcji stosunków władzy i interesów aparatów państwa, czy reprodukcji tzw. kapitału kulturowego (...). Szkoła jest uznawana za miejsce stałego konfliktu, w którym tak dobre, jak i złe intencje i mechanizmy oddziaływania w istocie natrafiają na zrytualizowane formy oporu, po części autodestrukcyjne dla ich podmiotów, a w istocie mogące pełnić funkcję emancypacyjną, o ile ostrze tego oporu zostanie świadomie wykorzystane do działań na rzecz realnego „upełnomocnienia" (*empowerment*) jego uczestników do kompetentnego decydowania o sobie i o własnym otoczeniu społecznym – w tym do sprzęgnięcia ich podmiotowości z walką o demokrację w sferze publicznej[73].

---

[72] L. Chiang, *op. cit*.

[73] L. Witkowski, *W kręgu polityki radykalnej* (*dekonstrukcja – walka – etyczność*) [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, „Edytor", Toruń 1993, s. 18–19.

Giroux przedstawił cztery podejścia do programu ukrytego, tj.: tradycyjne, liberalne, radykalne i dialektyczną krytykę (teorię oporu). Do pierwszego zaliczył poglądy Jacksona i Dreebena. Jego zdaniem cechuje je akceptacja ukrytego programu jako integralnej części szkolnej rzeczywistości oraz zgoda na zastany układ zależności między szkołami i szerszym społeczeństwem. W ujęciu liberalnym umieścił poglądy Anyon i Martin. Ukryty program badaczki te dostrzegały w praktykach społecznych, wzorcach kulturowych, formach dyskursów; w tym podejściu ukryty program wspiera dyskryminację i uprzedzenia wobec jednostek pochodzących z grup marginalizowanych, może być odkrywany i eliminowany. Radykalne podejście reprezentują Bowles i Gintis, którzy zwrócili uwagę na te ukryte wymiary szkolnej rzeczywistości, obrazujące podporządkowanie procesów uczenia się interesom i logice systemów ekonomicznych. Własne poglądy na temat ukrytego programu Giroux zalicza do tzw. dialektycznej krytyki. Jest mu wprawdzie bliskie stanowisko radykalne, odrzuca jednak charakterystyczny dla niego pesymizm i brak nadziei na zmianę zastanej rzeczywistości. W jego ocenie ukryty program może mieć zarówno negatywny, jak i pozytywny charakter. W strukturze ukrytego programu mieszczą się nie tylko reprodukcja i zmiana, ale także dominacja i kontestacja[74].

Teoretycy oporu odrzucili pesymizm i brak nadziei na zmianę szkoły, a tym samym i te stanowiska, które widziały w nim narzędzie służące jedynie reprodukcji dominującego porządku i braku możliwości przerwania tego błędnego koła. Nowe spojrzenie na szkołę otworzyło przestrzeń aktywności dla uczniów i nauczycieli. Szkoły przestały być miejscami, w których uczniowie są tylko kierowani i kontrolowani przez interesy grup dominujących, ale mogą być miejscami oporu wobec reżimu socjalizacji. Są oni zdolni, aby w sposób twórczy poradzić sobie z nieakceptowanymi sytuacjami, jakie występują w instytucjach kształcących, i wykorzystać je na rzecz swojego podmiotowego rozwoju.

W omawianej perspektywie wyraźnie nawiązano do poglądów Paula Freirego. Celem edukacji, zdaniem tego brazylijskiego pedagoga, powinno być uświadomienie ludziom ubogim, bezsilnym i niewykształconym ich podporządkowania się tym, którzy posiadają władzę i pieniądze. Przez obyczaje, kulturę masową, symboliczne przekazy narzucają oni własną wizję świata ludziom, którzy cechują się niższym poczuciem własnej wartości i nie mają dostępu do różnych dóbr. Tymczasem jednostki uciskane nie potrafią zrozumieć swojego położenia i trwają tak niezmiennie dopóty, dopóki ktoś nie pomoże im odkryć drzemiącej w nich siły. Przezwyciężenie tego stanu rzeczy jest możliwe dzięki edukacji. Dokonać się to może poprzez

---

[74] Przedstawiona klasyfikacja H.A. Giroux za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *op. cit*.

własną aktywność na rzecz zmiany, uświadomienie sobie stanu swojego zniewolenia przez rozwijanie bardziej krytycznego podejścia do otaczającego świata, tj. przez nabycie świadomości krytycznej[75].

Chociaż zależność ekonomiczna pociąga za sobą zależność kulturową, to przedstawiciele grup uciskanych mają potencjał, aby wyrazić swój opór na poziomie znaczeń symbolicznych. Negatywne funkcje edukacji, takie jak: podporządkowywanie, manipulacje, stereotypizacja, segregowanie, wykluczanie i marginalizowanie jednostek, można neutralizować, a nawet przekształcić w siłę wyzwalającą. Warunkiem wydobycia się z „kultury ciszy" jest krytyczna refleksja.

M. Apple domagał się odejścia od rozumienia ukrytego programu na uniwersytecie jako prostej socjalizacji biernych jednostek, które niczym kukiełki są poruszane za sznurki przez główną uniwersytecką marionetkę. Placówki edukacyjne przypominają arenę, na której studenci są aktywnymi graczami. W szkołach i na uniwersytetach stale występują opór i kontestacja. Instytucje te są nie tylko areną ścierania się interesów różnych podmiotów edukacyjnych, kultur, ciągłych konfliktów i napięć, ale także miejscem negocjacji i wzajemnych kompromisów. Ukrytego programu nie można odnosić do sylabusa czy danego kursu. Nie istnieje też jako jeden program, ale jest wiele ukrytych programów, bowiem pojawiają się w różnym miejscu i czasie; ukryty program należałoby również rozumieć jako symboliczne, materialne i humanistyczne środowisko, które jest w ciągle trwającym rekonstruowaniu się[76].

Podobne stanowisko bliskie jest Giroux, który uważa szkołę za miejsce reprodukcji i potencjalnej zmiany, dominacji i zarazem kontestacji. Zgadza się z tym, że w szkołach represjonuje się osoby ze względu na przynależność etniczną, kulturową czy rasową, ale szkoły są też instytucjami zapewniającymi autonomię kulturową. W placówkach kształcących stale koegzystują przemoc i opór, dominacja i podporządkowanie, tworzą się enklawy dla rozwijania kultury opozycyjnej. Uczniowie nie są tylko biernymi odbiorcami przekazów edukacyjnych (w tym i niejawnych przekazów), ale aktywnymi graczami zdolnymi do oporu. Potrafią zrozumieć kłamstwa i obłudę szkoły, ale nie zawsze decydują się temu przeciwdziałać. Giroux dostrzega, że teren walki nie jest równo podzielony pomiędzy siły dominacji i oporu, oraz to, że nie wszystkie formy opozycyjnych zachowań mają radykalne, wyzwalające znaczenie[77].

---

[75] P. Freire, *Pedagogy of the Oppresed*, Seabury Press, New York 1973.

[76] Za: M. Gair, G. Mullins, *op. cit*.

[77] H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Critical Perspectives in Social Theory*, Heinemann Educational Books, London 1983. Zob. też: *idem*, *Od reprodukcji, przez troskę o tożsamość, ideę pogranicza i walkę o media po odzyskiwanie uniwersytetu* [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki kry-*

Odrzucono poglądy i teorie, które traktują szkołę wyłącznie w wymiarze reprodukcji i podtrzymywania istniejącego *status quo*, na rzecz konfliktowej natury rzeczywistości edukacyjnej. Nie do przyjęcia dla przedstawicieli dialektycznej krytyki były poglądy zarówno funkcjonalistów, widzących w przystosowaniu jednostek do systemu społecznego zasadniczy cel edukacji, stanowisko P. Bourdieu na temat szkół jako instytucji statycznych, reprodukujących dominujące ideologie, pozbawiających uczniów/studentów zdolności tworzenia konstruktywnego oporu, jak i idea deskolaryzacji społeczeństwa Illicha. Szkoły powinny zostać poddane radykalnej reformie, a nie eliminacji:

> Podstawowym powodem tej zmiany wydaje się stwierdzenie, iż w świetle nowej perspektywy badawczej szkole nie można dłużej przypisywać jednolitej funkcji ani racjonalności zdominowanej jednym interesem – w grę wchodzi zasadnicza *wewnętrzna sprzeczność* strukturalna jej, jako terenu, na którym toczy się nieustanna walka o *głos*, tak polityczna, jak kulturowa, a uczestniczące w niej strony nie są świadome ani zagrożeń, ani szans, jakie niosą środki, którymi się posługują w sferze interakcji symbolicznej[78].

Ważnym wątkiem podjętym przez przedstawicieli tego stanowiska teoretycznego było zwrócenie uwagi na całą złożoność życia szkoły, w którą wpisują się interesy różnych podmiotów uczestniczących w procesie edukacji. Wyartykułowano aktywność uczniów jako nie tylko odbiorców, ale i współtwórców alternatywnej kultury, roztaczającej nad nimi rodzaj parawanu ochronnego przed zakusami tych, którzy chcą narzucać swoją symboliczną władzę. Zauważono pozytywny aspekt ukrytego programu jako siły wyzwalającej do działania.

***

C. Cornbleth przyznaje, że szkoły nie są ani miejscem wyłącznie reprodukcji kulturowej czy ekonomicznej, ani emancypacji uczniów. Uczniowie nie są do końca aktywnymi graczami, gdyż zawsze kształtuje ich jakieś szersze środowisko (są zakorzenieni w określonej kulturze i poddawani oddziaływaniom wspólnoty lokalnej, grupy rówieśniczej itp.). Powierzchowne i mało przekonujące bywają dla niej argumenty, które obrazując negatywny, niezamierzony wpływ szkoły na uczniów, ograniczają się do uwzględniania tylko takich zmiennych, jak na przykład przynależność klasowa czy płciowa, z pominięciem całego kontekstu życia ucznia. Szkoła jest instytucją

---

tycznej, L. Witkowski, H.A. Giroux, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010; A. Hemmings, *op. cit*.

[78] L. Witkowski, *Wokół „krytycznej" socjologii edukacji* (*uwagi o horyzoncie badań*), „Acta Universitas Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1993, z. 258, s. 19.

pełną sprzeczności, napięć i dokonujących się na jej terenie stale mediacji. Uczeń tylko na swój niepowtarzalny sposób wybiera to, co dla niego istotne, filtruje dochodzące do niego formalne i nieformalne przekazy.

Wspomniana autorka podkreśla, że ukryty program przynosi nie tylko negatywne, ale i pozytywne skutki, jak choćby przyswajanie pewnych zasad regulujących zachowanie, z którymi uczeń zetknie się w innych instytucjach, w których również istnieje ukryty program. W pewnym zakresie ukryty program przyzwyczaja więc dzieci do realiów świata, instytucji, w których przyjdzie im żyć i pracować[79].

Bliskie tym poglądom jest stanowisko Kathleen Lynch, która także opowiada się za bardziej złożonym modelem ukrytego programu, uwzględniającym zarówno wyrównawcze, jak i różnicujące oddziaływanie szkół[80].

3. Ukryty program edukacji w wyłaniającym się jego złożonym modelu

Brak jest w literaturze jednoznacznej definicji tego, czym jest ukryty program. Trudno zdefiniować nazwę, będącą zestawem słów oksymoronicznych[81]. Pojęcie programu nauczania[82] łączy się z czymś uporządkowanym, zaplanowanym, podczas gdy termin „ukrytość" przynosi konotacje z mniej lub bardziej świadomą manipulacją. Poszukiwano jego istoty przez: analizę semantyczną nazwy, rekonstrukcję cech konstytutywnych, ukazanie jego relacji do programu oficjalnego (jawnego). Wraz z karierą tej nazwy systematycznie wzrastała lista pojęć bliskoznacznych. Dodatkowo sytuację komplikowało odmienne ujmowanie ukrytego programu w zależności od jego teoretycznego osadzenia. Mianowicie w rozważaniach nad ukrytym programem traktowano go jako narzędzie służące przystosowaniu uczniów do życia społecznego, narzędzie krytyki szkół i szkolnictwa, narzędzie dla różnych grup uciskanych w walce z próbami ich opresji i zniewolenia;

---

[79] Zob. C. Cornbleth, *Curriculum in Context*, Falmer Press, London, New York 1990.

[80] K. Lynch, *op. cit*. Zob. też D. Tanner, L.N. Tanner, *Curriculum Development Theory into Practice*, Macmillan, New York 1980.

[81] Zob. J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

[82] S. Dylak wskazuje na trudności w zdefiniowaniu samego pojęcia „program nauczania" i na użytek własnej pracy pisze, że jest to: „(...) ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych". Zob. S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 15.

pojawiały się też głosy podważające sens zajmowania się czymś tak mglistym, amorficznym, intuicyjnym i trudnym do uchwycenia.

Pomimo licznych kontrowersji wokół tego terminu doszło do jego ugruntowania w obrębie nauk o wychowaniu. Nazwa „ukryty program" przestała być traktowana jako atrakcyjna fraza, a obecnie uznaje się za zasadną jej obecność w języku naukowym. Pojawiają się też rzeczowe argumenty za jej utrzymaniem:

> (...) jeśli zyskujące popularność hasło staje się sloganem upraszczającym, zubożającym refleksję nad zjawiskami społecznymi, to oczywiście należy ono do obszaru pozanaukowego i rolą nauki może być wtedy co najwyżej szacowanie kontekstu zjawiska, a nie dyskutowanie idei, która niczego nie wnosi do badania. Natomiast nazwa może opisywać istotne problemy i w tym wypadku swoista moda na pewien typ poszukiwań ma zupełnie inny walor[83].

Podobne przekonanie bliskie jest M. Czerepaniak-Walczak. Wskazując na rolę i znaczenie tego pojęcia, pisze ona tak:

> (...) zostało ono wprowadzone do języka nauk o wychowaniu w interesie poznania samej klasy zjawisk, której nie obejmuje żaden ze stosowanych do tej pory terminów. Należy przy tym podkreślić, że nie jest to mnożenie bytów, lecz wyróżnienie tego bytu, który realnie istnieje, a jego wyodrębnienie służy praktycznemu zaangażowaniu w ciągły proces empirycznie kontrolowanego wyjaśniania struktur na podstawie manifestowanych zjawisk wytwarzanych przez te struktury[84].

Po okresie spekulacji i mody ukryty program zyskał status inspirującej kategorii analitycznej, która może pomagać odkrywać powiązania między różnymi elementami rzeczywistości edukacyjnej (osadzonymi w kontekstach) a niezamierzonymi rezultatami edukacji. Przekonany jest o tym Krzysztof Kruszewski, który pisze o ukrytym programie tak: „Jest to jedno z tych kłopotliwych pojęć pedagogicznych, którego nie sposób porządnie zdefiniować, a które mimo to bardziej od wielu precyzyjnie wyznaczonych pojęć jest przydatne do badania oświatowej rzeczywistości"[85].

Zarówno czas wielkiego entuzjazmu, jak i ostrej krytyki termin ten ma już za sobą. Uznaje się nawet, że nazwa ta osiągnęła swoje teoretyczne nasycenie. Świadczy o tym pokaźny już dorobek z tego zakresu zawierający wiele aspektów ukrytego programu. Wybrane poglądy, ujęcia, próby uchwyce-

---

[83] Cyt. za: J. Marek, *Ukryty program szkolny*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1993, nr 1 (147), s. 145.

[84] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty*..., s. 44.

[85] K. Kruszewski, *Kobietka i macho-chłopczyk: program przemycony*, „Ruch Pedagogiczny" 2002, nr 1–2, s. 71.

nia istoty i specyfiki omawianego zjawiska, terminy pokrewne, możliwości jego poznawania zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Rekonstrukcja stanu wiedzy na temat programu ukrytego

Aspekty ukrytego programu	**Treści uzupełniające**
Stanowiska teoretyczne	• stanowisko tradycyjne nawiązujące do funkcjonalizmu (E. Durkheim, T. Parsons, Ph. W. Jackson, R. Dreeben, Ph. Cusick) • stanowiska teoretyczne nawiązujące do tradycji neomarksistowskiej (S. Gintis, S. Bowles, P. Bourdieu, P. Willis, B. Bernstein) • teoria oporu/dialektycznej krytyki (M. Apple, H.A. Giroux, P. McLaren) • teoria deskolaryzacji społeczeństwa (I. Illich) • teoria konserwatywna (G. Lakomski)
Istota/poziomy „ukrytości" i „intencjonalności" ukrytego programu	• ukryte jako jeszcze nieodkryte • ukryte za codziennością, oczywistościami, rytuałami • ukryte przed uczniami/ukryte przed nauczycielami / ukryte przed jednymi i drugimi • ukryte przed metodami i narzędziami badawczymi • ukryte aspekty programów jawnych • świadoma manipulacja • działania na kontinuum między świadomą manipulacją a nieintencjonalnymi praktykami
Potencjalni „twórcy" ukrytego programu	Przedstawiciele władzy, autorzy podręczników, planów i programów kształcenia, nauczyciele, uczniowie/studenci.
Elementy ukrytego programu i jego rezultaty	• uwarunkowania (wartości, normy, oczekiwania, rytuały, treści podręczników, język, wiedza, procesy, układ zajęć, rozporządzanie czasem, kryteria oceniania, kary i nagrody, egzaminowanie, system kontroli, style nauczania, niewerbalne zachowania, osobiste teorie nauczyciela, jego postawa wobec wiedzy, sprzeczne przekazy, wzory interakcji, przestrzeń fizyczna i otoczenie instytucji kształcących, ich struktura, braki w programach jawnych itp.) • niezamierzone rezultaty (wartości, postawy, dyspozycje, zachowania, umiejętności; ale także: reakcje zwrotne na ukryty program, konstrukty tworzone przez uczniów/studentów, w tym strategie radzenia sobie w instytucjach edukacyjnych)
Konteksty uwarunkowań niezamierzonych rezultatów edukacji	• kontekst polityczny, ekonomiczny, kulturowy, społeczny • kontekst instytucjonalny (szkoły różnych poziomów i ich otoczenie) • kontekst podmiotowy (dotyczący właściwości ucznia/studenta: doświadczenia wyniesione ze środowisk pierwotnej socjalizacji, posiadany kapitał kulturowy, stosunek do wiedzy, nauki, oczekiwania itp.)

Tabela 1. cd.

Aspekty ukrytego programu	Treści uzupełniające
Reakcje na ukryty program	• ignorowanie lub odrzucanie istnienia ukrytego programu • akceptacja ukrytego programu bez prób działań niwelujących jego skutki uboczne • dążenie do objęcia świadomą kontrolą ukrytego programu • włączanie elementów ukrytego programu do programu jawnego • pesymizm i fatalizm (niemożność wyeliminowania ukrytego programu) • odnowienie procesu edukacji i szkół • odrzucenie instytucji edukacyjnych (idea deskolaryzacji społeczeństwa)
Relacje ukrytego programu do oficjalnego (jawnego)	• symultanicznie realizowany z oficjalnym programem • sprzeczny z programem oficjalnym • wspierający program jawny • luki w programach jawnych • „brak jakości" w programie jawnym
Charakter niezamierzonych rezultatów edukacji	• jakość oddziaływania: skutki negatywne (utrwalanie stereotypów płciowych, rasowych, stosunków klasowych, kształtowanie postaw konformistycznych, bierności, itp.); skutki pozytywne (wdrażanie do życia społecznego, obowiązujących reguł, rozwijanie aspiracji, zainteresowań politycznych, kulturowych, form oporu, subkultur rówieśniczych, przyzwyczajanie do życia w instytucjach, w których program ukryty także istnieje, itp.) • siła oddziaływania: odmiana silna (świadome narzucanie/przemycanie stereotypów) i słaba (proces socjalizacji, który dokonuje się na skutek doświadczeń szkolnych)
Wybrane metody badań wykorzystywane/zalecane do badania ukrytego programu	Metody etnograficzne (obserwacja uczestnicząca), metody interpretacyjne fenomenologiczno-hermeneutyczne, analiza wytworów uczniów/studentów, ich wypowiedzi; metody wizualizacji fotografie, nagrania filmowe, itp.
Wybrane nazwy pokrewne dla terminu „ukryty program"	Program niejawny, program utajony, drugi program szkoły, program przemycony, przemoc symboliczna, przemoc strukturalna, milcząca wiedza, to, co szkoła czyni ludziom, rezultaty uboczne szkoły, niedydaktyczne skutki edukacji, nieakademickie rezultaty kształcenia, program nieobecny, program „wyzerowany".

Źródło: opracowanie własne.

Istnieją zatem sprzyjające okoliczności, aby rezygnować z wyjaśniania, czym jest ukryty program z wykorzystaniem jednostronnych ujęć, i budować bardziej złożone modele teoretyczne przydatne do tworzenia nowych

narzędzi badawczych służących poznawaniu tego fenomenu. Solidne podstawy ku temu dają, między innymi:

1. zgromadzony w ciągu prawie pięćdziesięciu lat dorobek naukowy na temat ukrytego programu, w którym fenomen ten zostaje pokazany z różnych perspektyw, często sprzecznych z sobą stanowisk teoretycznych i orientacji światopoglądowych; z jednej strony pojawia się możliwość uchwycenia powracających, wspólnych wątków, z drugiej – możliwe staje się odmienne naświetlanie tego samego zagadnienia, dostrzeżenie nowych jakości, powiązań między nimi, pogłębiających spojrzenie na tę kategorię,
2. odejście od behawiorystycznej i statycznej koncepcji programów kształcenia (opartych na modelu zarządzania) do programu, w tym i ukrytego, jako dynamicznego procesu osadzonego w złożonych i zmiennych kontekstach,
3. pojawienie się teorii akcentujących aktywność uczącego się podmiotu zdolnego do reagowania na rzeczywistość edukacyjną oraz traktowania niesprzyjających warunków, konfliktów interesów, oczekiwań, sprzecznych przekazów, braków w oficjalnych programach jako zjawisk, które mogą mobilizować do twórczego działania na rzecz własnego rozwoju, na przykład wpływ psychologii *life span* (na przykład Paul Baltes), teorie socjalizacji (na przykład Klaus Hurrelmann, Klaus J. Tillmann).

Śledząc już prawie półwieczną ewolucję tego pojęcia, można dostrzec rozbudowywanie zakresu treści próbujących opisywać ukryty program. Nie powstała jednak ani zamknięta lista jego charakterystycznych cech, ani jasna czy spójna definicja, niemniej pojawiła się podstawa do tworzenia wielowymiarowego, a zarazem otwartego na nowe propozycje złożonego modelu ukrytego programu. Towarzyszy temu odchodzenie od uproszczonych stanowisk i ujęć, przy uznaniu wniesionego przez nie wkładu w zrozumienie istoty ukrytego programu. Zwolennicy funkcjonalizmu na przykład zwrócili uwagę, że szkoły uczą więcej niż zakładają to jawne programy, dzieje się to przez codzienne przebywanie uczniów w specyficznych warunkach, jakie tworzy instytucja zwana szkołą, a przedstawiciele stanowisk, w których nawiązywano do tradycji neomarksistowskiej, pokazali związek między oddziaływaniem szkół i szerszym kontekstem życia ekonomicznego, społecznego, kulturowego, politycznego. Z kolei zwolennicy teorii oporu wyartykułowali rolę uczniów/studentów jako aktywnych podmiotów zdolnych do radzenia sobie z przejawami ukrytego programu.

Wśród licznych prób definiowania i klasyfikacji sprzecznych stanowisk teoretycznych i ideologicznych sporów można znaleźć wspólną cechę: wskazanie elementów konstytuujących ukryty program oraz jego skutki. Najczęściej przyjmuje się, że wspomniane elementy nie są objęte świadomą

i zorganizowaną kontrolą tych, którzy odpowiadają za organizację procesu edukacji, piszą dokumenty oświatowe, programy i podręczniki. Nie są one wyrażone wprost w oficjalnych, jawnych programach, najczęściej spisanych i podanych do publicznej wiadomości. Elementy ukrytego programu prowadzą do niezamierzonych/nie do końca zamierzonych rezultatów edukacyjnych. Elementy te łączą się z oddziaływaniem instytucji kształcących (różnego poziomu szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych itp.), które dla przebywających w niej osób są specyficznym środowiskiem edukacyjnym, z niepowtarzalnym zestawem bodźców i warunków, a w każdej z nich pojawiają się też zniekształcenia i braki związane z wdrażaniem programu jawnego. W splocie tych elementów tworzących kontekst instytucjonalny mieszczą się: wartości, oczekiwania, normy, zasady, treści, metody pracy, styl prowadzenia zajęć, interakcje, procesy, rytuały, organizacja przestrzeni itp. Nie da się objąć całkowitą kontrolą realizacji programu, stąd pojawia się przestrzeń dla rozwijanie się ukrytego programu. W pewnych zakresach program pozostanie zawsze spontaniczny i nieprzewidywalny: „Niezależnie od tego, jak światła jest kadra nauczycielska, jak bardzo postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła (...). Uczniowie podchwytują pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się”[86].

Z perspektywy współczesnej wiedzy upraszczające wydaje się ograniczanie ukrytego programu i jego rezultatów wyłącznie do oddziaływania instytucji kształcących. Nie funkcjonują one w próżni, ale są osadzone w kontekstach, zarówno na poziomie mikro-, jak i makrospołecznym, podlegają oddziaływaniom sił politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych itp., wpływają również na konkretne, niepowtarzalne jednostki. Tak jak dla właściwego zrozumienia tekstu, zawartych w nim wyrazów i zwrotów potrzebna jest znajomość szerszego kontekstu, tak dla poznania istoty ukrytego programu niezbędne, zdaje się tropienie jego elementów w różnych kontekstach.

Wielu badaczy stwierdza, że spłyca poznanie istoty ukrytego programu konfrontowanie go jedynie z programem jawnym czy ze zniekształceniami przy jego realizacji. Andrzej Janowski nie uważa, aby można było utożsamiać go z ubocznymi skutkami, gdyż dotyczy on spraw zbyt ważnych[87]. Meighan zauważa, że terminy „program” i „ukrytość” są czymś trudnym do zdefiniowania i raczej nie przynoszą większego pożytku zestawienia ukrytego programu z jawnym, a nawet, jak zaznacza: „(...) szczególnie zdefiniowanie ukrytego programu jako formy czy też obramowania kształcenia i przeciwstawienia go programowi oficjalnemu jako treści kształcenia

---

[86] Za: R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *op. cit*., s. 71.

[87] A. Janowski, *Uczeń...*

uszczupla jego zakres, ponieważ zaciemnia ono ukryte aspekty programu oficjalnego (...)"[88].

Pojęcie ukrytego programu nie mieści się w większości w przyjętych i utrwalonych definicjach programu nauczania, które wydają się zbyt ciasne, aby ująć jego istotę. Jednym ze sposobów wyjaśnienia natury ukrytego programu przez odwołanie się do programu kształcenia/nauczania jest dokonanie podziału na statyczną jego wersję, czyli to, co w nim jawne, oficjalne, spisane, możliwe do wglądu dla tych, którzy o niego pytają, podane do publicznej wiadomości, oraz jego odmianę dynamiczną, czyli to, co rzeczywiście jest realizowane bądź symultanicznie realizowane z programem jawnym (John Portelli, Stanisław Dylak). Najbliższe idei ukrytego programu jest ujęcie programu kształcenia/nauczania, w którym to osoba ucząca się zajmuje znaczącą rolę i wskazuje, czego faktycznie się nauczyła w wyniku odbierania różnych doświadczeń edukacyjnych[89].

Innym pomysłem poradzenia sobie z zawiłościami definicyjnymi może być przyjęcie szerokiego ujęcia rozumienia tego, czym jest program. C. Cornbleth zaproponowała, aby program (*curriculum*) uznać za szczególnego rodzaju dynamiczny proces społeczny osadzony w kontekście. Program to interakcja wszystkiego tego, co rzeczywiście występuje w instytucjach edukacyjnych, tj. wzajemnych interakcji między uczniami, nauczycielami, wiedzą i środowiskiem[90]. Program pozostaje ukryty dopóty, dopóki osoby odpowiedzialne za organizację procesu kształcenia nie uświadomią sobie znaczenia kontekstu, a zatem nie uwzględnią różnych elementów go konstytuujących. Program jawny zazębia się z ukrytym programem, ponieważ edukacja zazębia się z procesem socjalizacji[91].

Autorka zasugerowała również, aby nazwę, która ma konspiracyjny charakter – „ukryty program" (*hidden curriculum*) – zastąpić bardziej neutralnym znaczeniowo pojęciem „niejawny program" (*implicit curriculum*). Pokazując jego relacje do programu jawnego, wskazała, że ukryty program może go dopełniać, być w opozycji lub rozwijać się do niego paralelnie[92].

---

[88] R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *op. cit*., s. 82.

[89] H. Komorowska, *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.

[90] C. Cornbleth, *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies" 1984, nr 1, t. 16.

[91] Także M.J. Szymański wskazuje na wzajemnie przenikanie się edukacji z socjalizacją, czyli rezultatów tego, co celowe i zamierzone, z tym, co nieintencjonalne i czasami nieświadome; przy czym proces edukacji stanowi część szerszego procesu, jakim jest socjalizacja. Zob. M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

[92] C. Cornbleth, *op. cit.*

Także Wiktor Żłobicki opowiada się za szerokim rozumieniem ukrytego programu. Jego zdaniem jest on elementem otaczającej rzeczywistości, ponieważ wszędzie tam, gdzie są instytucje i grupy ludzi, występuje proces socjalizacji: „(...) ukryty program to zjawisko nieodłączne w naszym ludzkim życiu, stanowiące element szeroko rozumianej socjalizacji człowieka. Tym bardziej zatem wiedza na ten temat wydaje się potrzebna”[93].

Ważną kwestią w rozważaniach nad istotą omawianego fenomenu było zwrócenie uwagi na rolę samego ucznia/studenta jako aktywnego podmiotu. Zauważono, że w ciągu lat sformalizowanej edukacji codziennie docierają do niego formalne i nieformalne, kompatybilne i sprzeczne z sobą przekazy. Każdy z uczących się wybiera to, co jest dla niego istotne, i zapośrednicza na swój niepowtarzalny sposób[94]. Także skutki ukrytego programu będą dla poszczególnych uczniów odmienne. Wynoszone ze środowisk edukacyjnych doświadczenia przechodzą przez indywidualny filtr jednostkowych biografii, cech osobowościowych, bo ukryty program dotyczy zawsze kogoś. Jest to konkretny człowiek o niepowtarzalnych cechach, reprezentujący swoje pokolenie, znajdujący się w okresie rozwojowym cechującym się pewnymi prawidłowościami, ukształtowany przez jakąś rodzinę pochodzenia, rówieśników, społeczność lokalną. Przychodząc na studia, ma własne wobec nich oczekiwania, określony stosunek do wiedzy, nauki, posiada bagaż doświadczeń wyniesiony z wcześniejszych etapów kształcenia.

Uczący się nie jest już pasywnym odbiorcą przekazów, ale aktywnym podmiotem, który potrafi stawiać opór nieakceptowanym sytuacjom, warunkom środowiska, potrafi przekształcać je zgodnie z własnymi potrzebami, zarówno na poziomie konkretnych działań, jak i przedsięwzięć o symbolicznym charakterze. Od końca lat 70. minionego wieku uwidacznia się odchodzenie od traktowania niezamierzonych rezultatów edukacyjnych jako konsekwencji wąsko pojętego, biernego modelu socjalizacji. Uczniowie, studenci przez codzienne doświadczenia wynoszone z pobytu w środowisku edukacyjnym nie ulegają im bezwiednie. Wskazuje się, że jednostka: „Uzyskując w toku życia coraz więcej doświadczeń, kształtując własną mądrość i postawę moralną, sama w coraz większym stopniu selekcjonuje, osłabia, neutralizuje lub wzmacnia naciski i inspiracje społeczne”[95]. Można dodać, że podmiot albo grupy osób poddawane procesom wychowania czy socjalizacji obierają oraz opracowują różne strategie radzenia sobie z nimi

---

[93] W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między manipulacją a niewiedzą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 135.

[94] C. Cornbleth, *op. cit*.

[95] M.J. Szymański, *op. cit*., s. 67.

– od konformizmu, pozornego przystosowania, aż do twórczych i rozwojowo znaczących działań opozycyjnych. Nieakceptowane przez nich warunki i skutki edukacji i socjalizacji mogą się okazać punktem wyjścia do odkrywania własnego potencjału.

Takie podejście do ukrytego programu sprawia, że tracą na swej aktualności jednostronne ujęcia i stanowiska. W świetle zgromadzonej wiedzy o ukrytym programie nie można traktować go wyłącznie jako narzędzia służącego krytykowaniu i demaskowaniu rzeczywistości edukacyjnej. Ukryty program nie prowadzi ani do jednoznacznie negatywnych, ani jednoznacznie pozytywnych konsekwencji: „(...) w praktyce rezultaty rzadko przybierają ekstremalną postać, w większości mieszczą się na skali, którą wyznaczają, zbliżając się to do jednej to do drugiej wielkości granicznej”[96]. Niezamierzone rezultaty nie prowadzą zatem ani do kształtowania tylko fałszywej świadomości (choć mogą to czynić), ani wyłącznie do emancypacji uczących się osób. Także podejmowane przez nich działania, jako ich odpowiedź na nieakceptowane sytuacje, procesy doświadczane w środowiskach edukacyjnych, nie mają ani jednoznacznie pozytywnego, ani wyłącznie negatywnego charakteru. Mogą wyzwolić energię do rozwijania osobistej i wspólnotowej autonomii, sprzyjać budowaniu wzajemnego zrozumienia, tworzeniu subkultur, które łączą uczniów w sytuacji oporu wobec tego, co dzieje się w instytucjach edukacyjnych. Podejmowane przez jednostki działania opozycyjne mogą też mieć dla nich charakter autodestrukcyjny.

Na podstawie zgromadzonej wiedzy można wnosić, że niezamierzone skutki mogą być sprzeczne, ale mogą też wspierać realizację programu oficjalnego (jawnego). Zwraca się bowiem uwagę, że ukryty program dotyczy nie tylko szkół różnego poziomu, ale także różnych instytucji, z którymi wcześniej czy później uczący się zetknie. Przebywając w różnorodnych instytucjach edukacyjnych, uczniowie/studenci nabywają wprawy w reagowaniu na jego przejawy. Tak więc, jak sugerował to wspominany wcześniej W. Żłobicki, ukryty program można uznać za nieodłączną i naturalną część życia jednostki[97].

Uwzględniając wysiłki poczynione, aby wyjaśnić „ukrytość” i poziomy tej „ukrytości”, i odchodząc od jednostronnych ujęć, można stwierdzić, że różne elementy ukrytego programu prowadzące do niezamierzonych / nie do końca zamierzonych konsekwencji edukacji mogą być skrywane – mniej lub bardziej świadomie – przed uczniami/studentami jako odbiorcami procesów edukacyjnych (na przykład stałe elementy wpisujące się w codzienność środowiska edukacyjnego, rytuały, luki w programach ofi-

---

[96] M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, nr 1 (140), s. 137

[97] W. Żłobicki, *op. cit.*

cjalnych), pedagogami, nauczycielami itp. (na przykład uczniowskie strategie radzenia sobie ze szkołą), a więc przed wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego (na przykład forsowanie przez władzę różnych procedur, które skutkować mogą niezamierzonymi konsekwencjami, czego mogą nie być świadomi ani nauczyciele wprowadzający je w praktykę, ani uczniowie/studenci). Z tym zagadnieniem łączy się stopień „intencjonalności" ukrytego programu, obejmujący wiele spraw: „(...) ukrytych, półukrytych, prawie intencjonalnie i całkiem nieintencjonalnie, świadomie i nieświadomie działających w obrębie szkoły"[98].

Przedstawione teoretyczne rozważania nad ukrytym programem dają podwaliny do opracowanie bardziej złożonego modelu omawianego fenomenu. W świetle wiedzy o ukrytym programie można wskazać kilka ważnych jego aspektów, tworzących pewne kontinuum:

1. od ujmowania ukrytego programu jako prostego modelu socjalizacji do traktowania go jako dynamicznego procesu społecznego, wzajemnej interakcji podmiotów edukacji, wiedzy i środowiska,
2. od pokazywania jednoznacznie pozytywnej bądź jednoznacznie negatywnej oceny niezamierzonych efektów edukacyjnych do dostrzegania relatywizmu tej oceny, która zależy w znacznym stopniu od przyjmowanego stanowiska teoretycznego, ideologicznego osób dokonujących takiego wartościowania czy od subiektywnej oceny samych uczących się podmiotów,
3. od postrzegania czynników prowadzących do niezamierzonych rezultatów w instytucjach edukacyjnych, głównie w szkołach niższego poziomu, przez poszukiwania ich w zróżnicowanych ośrodkach opieki, wychowania i kształcenia, do tych mieszczących się w zmiennych i złożonych kontekstach, w jakich zakotwiczone są te instytucje,
4. od biernej postawy uczniów/studentów – odbiorców ukrytego programu – do uczniów/studentów – aktywnych graczy potrafiących odbierać jego przejawy i reagować na nie, twórców ukrytego programu,
5. od traktowania ukrytego programu jako zaprzeczenia tego, co proponowane w programie jawnym, do ukrytego programu, który może wspierać zamierzone i zaplanowane działania edukacyjne,
6. od ujmowania tego, co ukryte przed uczniami/studentami, do tego, co skrywane przed wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można zatem powiedzieć, że ukryty program jest siłą sprawczą, która prowadzi zarówno do negatywnych, jak i pozytywnych niezamierzonych rezultatów edukacyjnych. Mogą one przybierać różną postać: norm, zasad, wartości, dyspozycji, umiejęt-

[98] A. Janowski, *Uczeń w teatrze*…, s. 50.

ności społecznych itp. Kształtują je codzienne doświadczenia uczących się podmiotów wynoszone z pobytu w specyficznych warunkach (instytucjach edukacyjnych i ich otoczeniu).

Na ukryty program składają się zróżnicowane, będące z sobą w złożonych, dynamicznych interakcjach sploty elementów na poziomie podmiotowym, instytucjonalnym, pozainstytucjonalnym, które pozostają poza zorganizowaną i świadomą kontrolą tych, którzy odpowiadają za tworzenie programów jawnych, organizację procesu edukacyjnego. Na poziomie instytucjonalnym będą to różne stale występujące warunki konstytuujące środowisko edukacyjne (język, wiedza, styl nauczania, cechy nauczyciela, system oceniania, normy, zasady, wartości, interakcje społeczne, rytuały, atmosfera, organizacja przestrzeni itp.), a także te związane ze zniekształceniami przy realizacji programu jawnego, sprzecznościami między tym, co postulowane, a rzeczywiście realizowane, brakami w ich obrębie.

Elementy ukrytego programu prowadzące do niezamierzonych skutków mogą pozostawać ukryte przed wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego, tj. zarówno uczniami/studentami, jak i nauczycielami. Uczniowie/studenci nie tylko ukryty program odbierają, ale w zindywidualizowany sposób go zapośredniczają i reagują na jego przejawy.

4. Tropy i refleksy ukrytego programu i jego rezultatów w polskiej literaturze

Zanim ukryty program znalazł się na liście ważnych pojęć pedagogicznych, w 1947 roku Helena Radlińska pisała:

> Osiągnięcie celu, ku któremu zmierza wychowanie, zależy nie tylko od świadomej działalności wychowawców. (...) Trudno znaleźć mierniki skuteczności oddziaływania na człowieka dorosłego. Aż nadto dobrze wiemy z doświadczeń wojennych, że nie zawsze miarodajne są zarówno wypowiedzi i zachowanie się. Zależą one od warunków, wśród których znalazła się jednostka lub określona grupa, od ich celów ujawnianych czy ukrywanych, od mocy duchowej, której źródła pozostają częstokroć nierozpoznawalne. (...) wychowanie jako czynność zamierzona odbywa się wśród różnorodnych oddziaływań, sprzecznych i chaotycznych. (...) Wielu pedagogów rozróżnia wychowanie zamierzone (intencjonalne) od niezamierzonego (nieintencjonalnego), tj. od kształtowania przez czynniki niepracujące świadomie nad wychowaniem[99].

[99] H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947, s. 19–20.

Na początku lat 60. Jan Szczepański wspominał o dwóch funkcjach szkoły wyższej, tj. funkcji założonej (cele i ideały uczelni) oraz funkcji rzeczywistej, która może być funkcją ukrytą, tj. niezamierzoną i nierozpoznawalną. Funkcje rzeczywiste i założone ulegają ciągłym przekształceniom wraz z rozwojem społeczeństwa. Idealnym stanem, trudnym do osiągnięcia, jest uzyskanie zgodności między nimi[100]. Z kolei pod koniec lat 70. Krzysztof Kruszewski, wskazując na różne przyczyny krytyki programów i koncepcji ich tworzenia w literaturze zachodniej, zwrócił uwagę na wymieniane w tejże literaturze pojęcie ukrytego programu, którego celem miało być wyjaśnienie i pokazanie ubocznych, niezamierzonych, nie zawsze zgodnych z intencjami autorów rezultatów edukacji[101].

Za prekursora tej problematyki w Polsce uważa się profesora Andrzeja Janowskiego. W 1989 roku opublikował on pracę *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, w której dokonał przeglądu ówczesnej literatury i badań nad tym zagadnieniem, pokazał jego genezę, sposoby docierania do jego przejawów i skutków z uwzględnieniem podejścia jakościowego w metodologii badań; autor odniósł się też do wielu spornych kwestii definicyjnych. Wykorzystując metaforę teatru, zobrazował klasę szkolną jako miejsce swoistej gry między nauczycielami i uczniami, którzy posługują się różnymi strategiami radzenia sobie ze szkolną rzeczywistością[102]. Zgromadzona przez niego wiedza i wyniki badań sprawiły, że publikacja ta stała się na długie lata obowiązkową lekturą dla studentów, teoretyków i praktyków oświatowych, źródłem inspiracji do poszukiwań ukrytego programu w różnych instytucjach edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, terapeutycznych.

Prawdziwy wzrost zainteresowania ukrytym programem przypadł na lata 90. minionego wieku. Upadek epoki „realnego socjalizmu", czas głębokich przeobrażeń politycznych, reformy oświatowe, otwieranie się polskiej pedagogiki na nowe nurty – wszystko to sprzyjało zainteresowaniu ukrytym programem, a termin ten znalazł się w opracowaniach poświęconych teoriom programów, w słownikach i leksykonach. Pogłębione spojrzenie na to zjawisko było możliwe dzięki przetłumaczonym na język polski publikacjom koncentrującym się wokół problematyki ukrytego programu. Dotąd pomijane lub nieobecne w polskiej pedagogice wątki znalazły się w tekstach między innymi: Marii Czerepaniak-Walczak[103], Zbigniewa Kwie-

---

[100] Za: R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

[101] K. Kruszewski, *Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1978, nr 3.

[102] A. Janowski, *Uczeń w teatrze*... Zob. też K. Kruszewski, *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

[103] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty*...

cińskiego[104], Zbyszka Melosika[105], Anny Sawisz[106], Tomasza Szkudlarka[107], Lecha Witkowskiego[108]. Prace tych autorów przybliżały kontekst, kładły fundamenty pod teoretyczne i praktyczne osadzenie ukrytego programu.

Z czasem ukazało się kilka publikacji, które w swoich tytułach zawierają nazwę „ukryty program". Należą do nich książki: Justyny Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości* (Szczecin 2002), Wiktora Żłobickiego, *Ukryty program w edukacji. Między manipulacją a niewiedzą* (Kraków 2003) oraz Martyny Pryszmont-Ciesielskiej, *Ukryty program edukacji akademickiej* (Wrocław 2010).

W Polsce naukowe rozważania oraz badania dotyczą raczej zjawisk ogniskujących się wokół tego, co dzisiaj określamy nazwą „ukryty program". Podjęta rekonstrukcja tych licznych i rozproszonych wątków jest raczej tropieniem pewnych śladów ukrytego programu, gdyż sama nazwa nie pojawia się wcale, bywa używana z dużą ostrożnością albo też zastępowana terminami mniej „zobowiązującymi" i precyzyjniej opisanymi w literaturze naukowej.

W ostatnich latach zauważa się również wyraźne odzwierciedlenie pewnych problemów badawczych, jakie pojawiły się w światowej literaturze z tego zakresu. Dominuje zainteresowanie tzw. mocną odmianą ukrytego programu i niezamierzonymi, negatywnymi konsekwencjami, jego „złym" wpływem. Teoretyczne rozważania i badania empiryczne zmierzają do przedstawienia rzeczywistego wpływu instytucji edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, terapeutycznych na uczniów i wychowanków, tj. niezamierzonych rezultatów edukacyjnych oraz splotu czynników za nie odpowiedzialnych (różne warunki procesu dydaktycznego, luki w programach oficjalnych i zaniechania dydaktyczne, rozbieżności między zakładanymi celami, ideałami, wartościami a praktyką edukacyjną)[109].

---

[104] Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko, Trans Humana, Białystok 1995; Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998; R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny" 1997, nr 20.

[105] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1994.

[106] A. Sawisz, *op. cit*.

[107] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność*….

[108] Zob. na przykład L. Witkowski, *W kręgu polityki radykalnej*…; *idem*, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Toruń 1992.

[109] Zob. S. Dylak, *op. cit*.; H. Komorowska, *op. cit*.; J. Marek, *op. cit*.; J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania*…; A. Lewandowska, M. Perykasza, *Zły wpływ ukrytego programu*, „Edukacja i Dialog" 2001, nr 2.

Pojęcie ukrytego programu zostało włączone do haseł słownikowych, zaczęło się pojawiać w pracach poświęconych programom kształcenia. Za jedno z kryteriów typologii programów nauczania przyjęto stopień ich jawności i czytelności. Tak więc Stanisław Dylak twierdzi, że oprócz programu oficjalnego, który jest jawny, zamierzony, spisany, zaakceptowany przez władze oświatowe, dostępny dla każdego, kto o niego pyta, występuje ukryty program. Realizowany jest symultanicznie z programem jawnym, ale może też być z nim sprzeczny. Podczas gdy program jawny (oficjalny) nabiera charakteru statycznego, ukryty program ma charakter dynamiczny, jest on „(...) skutkiem milcząco przyjmowanych założeń dotyczących szkoły, jej życia i sposobu pracy"[110]. Autor postuluje, aby wypełnić lukę między programem jawnym a programem zrealizowanym: „(...) w programie zamierzonym należałoby zostawić miejsce dla osobistych decyzji realizującego program nauczyciela, decyzji wynikających ze szczegółowego rozpoznania siebie (przede wszystkim), uczniów oraz całego środowiska"[111]. Także Krzysztof Kruszewski odniósł się do relacji między programem jawnym i ukrytym, pokazując potencjalne uwarunkowania tego ostatniego. Ukryty program to jego zdaniem:

> (...) powtarzalny element doświadczenia ucznia w szkole, który wywiera nań wpływ, choć nie jest nakazany przez dokumenty regulujące pracę szkoły, nie jest objawiony publicznie jako zamiar przyświecający nauczycielowi, administracji, autorom podręczników[112].

Wincenty Okoń używał terminu „program utajony", który jest udziałem znaczących nauczycieli, rodziców, mediów, atmosfery w domu i szkole. Wskazał też na trudności w kontroli i rejestracji tego zjawiska. Znamienne jest to, że dostrzegł on nie tylko jego negatywne, ale i pozytywne konsekwencje[113].

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski zwracają uwagę, że ukrytego programu nie są świadomi ani uczniowie, ani nauczyciele, a jego obecność łączą z niemożnością zachowania przez instytucje oświatowe neutralności politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej[114].

Cenne uwagi do rozważań nad programem ukrytym wniósł Mariusz Zemło. Socjolog ten zajął się różnymi kontekstami, które jego zdaniem, kon-

---

[110] S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000, s. 18.

[111] *Ibidem*, s. 19.

[112] Cyt. za: W. Żłobicki, *op. cit.* Autor posługuje się także pojęciem „program przemycony"

[113] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

[114] B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 253.

stytuują ukryty program w szkole, uwzględniając tak istotne elementy, jak te związane z podmiotowością ucznia. Pierwszy z tych kontekstów dotyczy szkoły jako miejsca spotkań nauczyciela i ucznia. Na tym poziomie na rezultaty edukacyjne wpływ wywierają kompetencje zawodowe nauczyciela, stosowane przez niego formy i metody nauczania, style prowadzenia zajęć. Ze strony ucznia ważne są jego „skłonności wsobne" i nabyte – doświadczenia wyniesione z domu, wartości, normy, wzory zachowań, stosunek do wiedzy i nauki; są to specyficzne warunki fizyczne szkoły, tj. liczba i rodzaj pomieszczeń, ich wielkość, architektura wnętrz. Kontekst drugi to środowisko rodzinne – aspiracje edukacyjne rodziców, atmosfera emocjonalna, ale także rówieśnicze – ich wartości i poglądy na temat nauki i szkoły, społeczność lokalna, klasy i warstwy społeczne z ich etosem edukacyjnym, organy administracyjno-organizacyjne. Kontekst trzeci obejmuje społeczny system wartościowania i nagradzania, wykształcenie, styl życia społeczeństwa, stopień uprzemysłowienia i urbanizacji, warunki polityczne[115].

Ukryty program oraz jego skutki można odnaleźć głównie w pracach poświęconych instytucjom edukacyjnym niższego poziomu – w przedszkolu[116] i szkole podstawowej[117]. Do prekursorek badań nad ukrytym pro-

---

[115] M. Zemło, *op. cit.*

[116] Zob. M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006; M. Grochowska, *Rzeczywisty czy* (*i*) *iluzoryczny obraz dyskursu edukacyjnego w przedszkolu* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013; K. Kruszewski, *Kobietka...*; E. Mendyk, *O ukrytym programie przedszkoli*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1996, nr 6; D. Klus-Stańska, *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani"*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76; D. Klus-Stańska, *Kilka refleksji o ukrytym programie przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1994, nr 6; D. Klus-Stańska, B. Romankiewicz, *Komunikaty nauczycielek przedszkoli jako nośnik ukrytego programu*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1995, nr 3; A. Lewandowska, M. Perykasza, *op. cit.*; E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000; A. Uniewska, *Ukryty program nauczycieli przedszkoli*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76.

[117] Zob. M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; M. Dąbrowska-Bąk, *Szkoła w systemie przemocy strukturalnej*, „Eruditus", Poznań 1999; A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem* (*nie*)(*do*)*rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego"*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010; J. Gęsicki, *Jak nie zwariować w szkole?* (*niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów*), Interium, Warszawa 1992; A. Janowski, *Ukyty program…*; B. Janta, A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły na Kaszubach jako przejaw władzy symbolicznej*, „Kultura i Edukacja" 2003, nr 2; H. Czajkowska-Kilianek, J. Kilianek, *Uwagi o formalnym i rzeczywiście realizowanym programie nauczania*, „Nowa Szkoła" 1996, nr 9; D. Klus-Stańska, *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 14; K. Konarzewski, *Uczeń…*; A. Pańtak, *Ukryty program szkoły – istota, przejawy, uwarunkowania* (*na przykładzie szkół kieleckich*), „Edukacja. Studia. Badania" 1998, nr 2; J. Lenkiewicz, *Czym są „ukryte progra-*

gramem w szkole należy Hanna Rylke, która zajęła się nieuświadamianymi przez nauczycieli ich osobistymi programami. Psycholożka ta wyodrębniła kilka jego elementów, które mają wyjątkową siłę oddziaływania na uczniów, tj. stosunek nauczyciela do ucznia, do wiedzy, do jej przekazywania, oraz stosunek nauczyciela do siebie samego. Współtworzą one emocjonalny klimat klasy szkolnej i podstawę wzajemnych interakcji. Jednym z ważniejszych wniosków, jaki wyłania się z pracy autorki, to obraz uczniów jako aktywnych graczy i bystrych obserwatorów życia szkolnego, potrafiących odczytywać wewnętrzne programy nauczycieli[118].

Wspominany już A. Janowski wskazywał zarówno na uwarunkowania, jak i rezultaty przebywania w szkole, tj.: bierność, akceptację zastanego porządku i podporządkowanie się nauczycielom. Nie posługiwał się on wprawdzie pojęciem programu „zerowego", ale jego badania pokazały także, że w szkole nie ma miejsca na inicjatywę uczniów, podejmowanie przez nich odpowiedzialności za działania, brak jest też zespołowego współdecydowania. Dostrzegł niezaplanowane konsekwencje edukacji, takie jak na przykład umiejętność pracy umysłowej w niesprzyjających warunkach oraz adaptację do niesprzyjających sytuacji[119].

Przejawy ukrytego programu w szkole śledziła także Aneta Pańtak. Do negatywnych konsekwencji zaliczyła brak zainteresowania uczniów nauką, zanik motywacji, powierzchowne przyswajanie treści. Autorka dostrzegła bierną i obronną postawę uczniów wobec szkoły, kształtujące się w atmosferze „przykrej i sztywnej" oraz atmosferze lęku przed niepowodzeniami[120].

Nieformalne przekazy, skrywane za różnymi elementami konstytuującymi życie w szkole i przedszkolu, za codziennymi praktykami, dostrzegła Dorota Klus-Stańska. Za przykład władzy nauczyciela nad uczniami uznała sposoby komunikacji między podmiotami procesu dydaktyczne-

---

my" szkoły?, „Edukacja i Dialog" 1994, nr 6; D. Pankowska, *Co zrobić z ukrytym programem szkoły*, „Psychologia w Szkole" 2009, nr 3; H. Rylke, *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 1; W. Żłobicki, *op. cit*.

[118] H. Rylke, *op. cit.* Zob. też: S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000; R. Leppert, H. Mizerek, *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania: w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska* [w:] *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, S. Kawula, A. Moździerz (red.), Glob, Olsztyn 1994; J. Kędzierska, *Nauczyciel wobec programu ukrytego szkoły* [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, W. Prokopiuk (red.), Trans Humana, Białystok 1998; K. Konarzewski, *Educational Ideologies of Polish Teachers*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice" 1998, nr 2; K. Polak, *Podążając ku niewidocznemu* (*teorie indywidualne nauczycieli*) [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim…*

[119] A. Janowski, *Ukryty program…*; J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, „Kwadra", Szczecin 2002.

[120] A. Pańtak, *op. cit*.

go[121], szkolne ocenianie, które według niej „(...) jawi się jako konkretna odpowiedź na to, jak sterować innymi i narzucać określony pedagogiczny porządek świata jako oczywisty, usprawiedliwiony i zasadny"[122]. Badaczka zwróciła uwagę na luki w programach oficjalnych, tj. pomijanie w procesie kształcenia wiedzy osobistej i życiowych doświadczeń uczniów[123].

Do niekorzystnych warunków organizacji pracy przedszkoli zaliczono również: brak zindywidualizowanego rozkładu zajęć, nienaturalne grupowanie dzieci według roczników, ocenianie służące selekcji dzieci na lepsze i gorsze, kierowanie się stereotypami na temat dzieci. Ukryte przekazy niosą także niewłaściwe zachowania samych nauczycielek przedszkoli. Analiza komunikatów językowych pokazała ich dominację i władzę nad przedszkolakami:

> Przejawia się to przede wszystkim w autorytatywnym formułowaniu i egzekwowaniu nakazów, zakazów i gróźb. Władza (...) ogarnia swoim zasięgiem wszystkie dziedziny działalności dziecka w przedszkolu, a więc zabawę, kontakty z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami przyprowadzającymi i odprowadzającymi dzieci, czynności samoobsługowe lub prace na rzecz innych osób[124].

Przedszkole jako miejsce przemocy symbolicznej w zakresie władzy, języka, komunikacji, oceniania i organizacji przestrzeni dydaktycznej było przedmiotem badań Małgorzaty Falkiewicz-Szut. Wnioski, jakie z nich płynęły pokazują, że w instytucji tej ogranicza się naturalną spontaniczność dzieci i ekspresję ze względu na: narzucony rygor trzymania się ustalonego porządku dnia, realizację programu, zależność od „prawno-racjonalnej" władzy, która w istocie ogranicza działanie wszystkich pracowników przedszkola. Ale, jak przekonuje inna badaczka, organizacja taka tworzy z przedszkola instytucję stabilną i bezpieczną, gwarancję ustalonych zadań[125].

O symbolicznym znaczeniu organizacji przestrzeni w szkole jako źródle nieformalnej wiedzy o tym miejscu i potencjalnych skutkach traktują prace między innymi: Justyny Nowotniak[126], Aleksandra Nalaskowskiego[127],

---

[121] D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*…

[122] *Eadem*, *Ukryta polityczność*…, s. 43; S. Bortnowski, *Ukryty program matury i egzaminów wstępnych*, „Polonistyka" 1999, nr 5.

[123] D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna*…

[124] D. Klus-Stańska, B. Romankiewicz, *op. cit*.

[125] E. Siarkiewicz, *op. cit*.

[126] J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*…

[127] A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002. Zob. też A. Bańka, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*, Gemini, Poznań 1999; J. Włodarczyk, *Architektura szkoły*, „Arkady", Warszawa 1992.

Martyny Pryszmont-Ciesielskiej[128]. Z kolei Krzysztof Konarzewski sugestywnie zobrazował hierarchię i charakter relacji występujących w polskiej szkole, pisząc:

> (...) na centralnym uświęconym miejscu, niby ołtarz – stolik nauczyciela, a za nim tablica. Kilka rzędów stolików, pod ścianami jakieś szafy, zwykle zamknięte albo puste, na ścianach plansze z wyrazami na „rz" i wzorami na objętość graniastosłupa (...). Cała scenografia od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko, iż klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby się było można poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel[129].

A. Nalaskowski pokazał metaforyczny wymiar przestrzeni. Jego zdaniem na szkołę można patrzeć zarówno jak na teatr, w którym uczniowie odgrywają swoje role, nabywają społeczne doświadczenia, jak i instytucję sakralną ze swoją obrzędowością i rytuałem każdej lekcji (dzwonek, powitanie, sprawdzanie obecności, temat, odpytywanie, zakończenie, dzwonek). Szkoła porównywana jest z więzieniem albo koszarami (porządkowanie, dyscyplinowanie, podporządkowanie wyznaczonym normom i zasadom, obecność symboli wojskowych, na przykład sztandar, apele, narady nauczycieli). Szkoła przypomina fabrykę z hierarchicznym podziałem stanowisk pracy i nastawieniem na określony produkt (realizacja planów, programów). Teren szkoły bywa miejsce dychotomicznego podziału na teren uczniów i teren nauczycieli. Na przestrzeń szkoły można patrzeć jako na miejsca publiczne, jawne, takie jak: korytarze, klasy, boisko. Uczniowie podlegają tam zwiększonej kontroli ze strony nauczycieli. Ukryte miejsca szkoły to toalety i szatnie, gdzie uczniowie mogą pozwolić sobie na zachowania, które są sprzeczne z zasadami i regulaminem szkolnym. Tam pali się papierosy, pisze ściągi, stosuje przemoc wobec rówieśników[130].

Ukryte aspekty rozwiązaniach architektonicznych i urbanistycznych masowych szkół, które cechuje: tłok, ciągły hałas, brak dyskrecji, agresja, anonimowość uczniów i nauczycieli, jako czynniki „patologizujące" życie szkoły, odpowiadające za ich „bezduszność" opisała Maria Dąbrowska-Bąk[131].

---

[128] M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Atut" – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010. Zob. też *eadem*, *Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2009, nr 2, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume10/PSJ_5_2_PryszmontCiesielska.pdf (dostęp: 19.01.2014).

[129] K. Konarzewski, *Uczeń* [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 141–142.

[130] A. Nalaskowski, *op. cit.*

[131] M. Dąbrowska-Bąk, *op. cit*. Zob. też M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

Wraz z upadkiem systemu komunistycznego rozpoczął się proces głębokich reform oświatowych. Lata 90. były sprzyjającym okresem, aby nie tylko poddać krytyce szkoły i szkolnictwo z minionej epoki, ale i demaskować słabości nowych rozwiązań. Pojawiające się publikacje ujawniały rozdźwięk między górnolotnymi hasłami wprowadzanych reform oświatowych a szarą rzeczywistością polskiej szkoły. Z. Kwieciński rozprawił się między innymi z mitem jej wychowawczej funkcji, mitem szkoły jako miejsca neutralnego politycznie, awansu i ruchliwości społecznej, instytucji wprowadzającej młodzież w kulturę i historię[132]. Ponadto pokazał negatywne skutki ukrytej przemocy dla osiągania najwyższych stadiów rozwoju moralnego i uzyskiwania autonomii moralnej, co, jego zdaniem, zaprzepaszcza szanse na budowanie społeczeństw opartych na wzajemnym poszanowaniu sprawiedliwości. Do negatywnych skutków działania szkoły zaliczył: brak przygotowania do realizacji życiowych ról – ich zmiennej i złożonej struktury, nacisk na jednostronne, intelektualne przygotowanie, rywalizację, oderwanie od rzeczywistych problemów, realiów życia, brak uwzględniania przy planowaniu procesu edukacyjnego, pisaniu programów i treści podręczników, doborze lektur głosu samych zainteresowanych, tj. dzieci i młodzieży reprezentujących określone pokolenie[133].

Do prac, w których zobrazowano niezamierzone rezultaty edukacyjne polskiej szkoły poddawanej oddziaływaniom przemian społecznych, politycznych okresu transformacji ustrojowej oraz specyficznych warunków związanych z wdrażaniem reform oświatowych, należy zaliczyć książkę Marii Dudzikowej pod wymownym tytułem – *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia*. Na tle przeobrażeń społecznych, politycznych, kulturowych i wdrażania nowych rozwiązań oświatowych pokazała rozbieżność między tym, co zawarte w oficjalnych dokumentach, a tym, co rzeczywiście dzieje się w szkole; autorka wskazała różne formy pozorowanych działań skrywane za wzniosłymi hasłami reform oświatowych. Stara się patrzeć na szkołę z pozycji doświadczeń uczęszczających do niej uczniów, konsekwentnie dostarczając czytelnikom argumentów, że instytucja ta nie realizuje zadań, do których została powołana, a samym uczniom kojarzy się z więzieniem. W instytucji, do której muszą uczęszczać, panują szczególne warunki: doświadczają tam strachu, są ciągle kontrolowani przez nauczycieli, strażników miejskich, ochroniarzy. Relacje między nimi a nauczycielami oparte są na wzajemnej podejrzliwości i nieufności.

---

[132] Zob. Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego* [w:] *idem*, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

[133] Za: *idem*, *Socjopatologia edukacji*, s. 129.

Badaczka analizuje żargon, wypowiedzi uczniów, których treść zdradza nienawiść, agresję wobec szkoły i nauczycieli. W odpowiedzi na istniejące warunki zobrazowane zostały różne uczniowskie strategie radzenia sobie w szkole: ucieczki, wykręty, oszustwa, błazenady na lekcjach, będące swoistą grą prowadzoną z nauczycielami. Celem tych strategii ma być ośmieszanie i zminimalizowanie skutków pedagogicznej władzy, a tym samym w miarę bezproblemowe przetrwanie w instytucji, do której „trzeba chodzić"[134].

Także w innej książce, której M. Dudzikowa jest współredaktorką, autorzy podejmują próby demaskowania niezamierzonych rezultatów edukacyjnych wynikających z całego zestawu fasadowych i pozorowanych działań. Zobrazowane zostały rozbieżności między idealistycznymi założeniami zawartymi w oficjalnych dokumentach oświatowych i programach szkolnych a rzeczywistością skrywaną za codziennymi praktykami edukacyjnymi[135].

O rozdźwięku między oficjalnymi założeniami a praktyczną realizacją zasad demokracji pisze także B. Śliwerski. Pedagog pokazuje fasadowość struktur reprezentujących w szkole interesy rodziców i uczniów. Paradoksalnie ci ostatni, będąc najważniejszymi podmiotami w szkole, są w niej ignorowani, odbiera się im prawo do współdecydowania o sobie. Nieformalny komunikat, jaki otrzymują, jest taki, że są wyłącznie wykonawcami poleceń dorosłych. Uczniowski przywilej zrzeszania się bywa fikcją, ponieważ stanowi realne zagrożenie dla nauczycieli[136]. Także rodzice okazują się słabym ogniwem we współdecydowaniu o życiu szkoły: „Stosunkowo niewielu nauczycieli popiera sąd o możliwości zwiększenia wpływu rodziców na obsadę nauczycieli, ocenę pracy szkoły, stosowane przez szkołę metody wychowawcze, wybór przedmiotów i programów, przekazywane wartości moralne"[137].

Ukrytym programem w szkołach wyższego poziomu, tj. w liceum, zajęła się Justyna Nowotniak[138], a na uniwersytetach kwestię tę badali: Zbi-

---

[134] M. Dudzikowa, *op. cit*. Zob. też S. Bortnowski, *Ukryty program reformy szkolnej*, „Znak" 1999, nr 3.

[135] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013. Zob. też W. Segiet, *O wychowującej szkole. Kilka uwag w kontekście* (*nie*)*zgodności ideałów z codzienną rzeczywistością* [w:] *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, J. Modrzewski, K. Maćkowiak (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2007.

[136] B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996. Zob. też V. Kopińska, *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań…*

[137] E. Putkiewicz, *Rodzice a nauczyciele – porozumienie czy konflikt?* [w:] E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zaharska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

[138] J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Zob. też: S. Bortnowski, *Ukryty program matury…*

gniew Kwieciński i Roma Kwiecińska[139], Martyna Pryszmont-Ciesielska[140], Dorota Pauluk[141], Tadeusz Wolan[142]. Pedagodzy dzielą się praktycznymi sposobami radzenia sobie z ukrytym programem, na przykład w zakresie zmiany kształcenia nauczycieli i pedagogów. Problematyka ta była tematem konferencji w Toruniu, której owocem jest zbiór artykułów zamieszczony w numerze specjalnym czasopisma „Kultura i Edukacja"[143].

Badania nad ukrytym programem zostały rozszerzone na analizę podręczników szkolnych, środków masowego przekazu oraz instytucji zajmujących się poradnictwem, opieką i wychowaniem. Edyta Zierkiewicz swoją uwagę skupiła na skomplikowanych relacjach między uczestnikami procesu terapeutycznego (osobie doradcy – jego intuicji, kompetencjach zawodowych, sądach potocznych, stereotypach na temat klienta, stylach prowadzenia terapii; osobie klienta – jego oczekiwaniach co do skutków terapii, osobie terapeuty i treściach, których nie chcą klienci ujawniać). Autorka wskazała na znaczenie architektury i wyposażenia miejsc przeznaczonych do terapii[144].

Z kolei ukryty program skrywany za codziennością życia w domu dziecka zdiagnozował Franciszek Kulpiński. Miejsce to nasuwa mu skojarzenia z więzieniem, z silną kontrolą opiekunów nad wszystkimi sferami życia wychowanka. Zdaniem pedagoga sytuacja „piętna sierocińca", „bidula", ciągłego konfliktu między oczekiwaniami i własnymi zainteresowaniami prowokuje do stosowania przez wychowanków strategii przetrwania mieszczących się pomiędzy działaniami impulsywnymi a apatycznym wycofaniem się: podporządkowaniem, „zabijaniem czasu", świadomym opóźnianiem ukończenia pracy, obwinianiem za swoją sytuację innych, przenoszeniem na nich swoich lęków, frustracji, poszukiwaniem „kozła ofiarnego" wśród rówieśników, kierowaniem ambiwalentnych uczuć do swoich opiekunów[145].

---

[139] R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *op. cit.*

[140] M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program...*

[141] D. Pauluk, *Czego uczą studia? O ukrytych wymiarach uniwersyteckiej edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2 (76). Zob. też: T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001; B. Śliwerski, *Klinika...*

[142] T. Wolan, *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych* [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 2, Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.

[143] Zob. numer specjalny poświęcony programowi ukrytemu kształcenia nauczycieli i pedagogów: „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76.

[144] E. Zierkiewicz, *Jawny i ukryty program poradnictwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 9.

[145] F. Kulipiński, *Program ukryty placówki opiekuńczo-wychowawczej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia" 1997, nr 3. Zob. też: B. Dziedzic, *„Ukryty program" w internacie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 1.

Od połowy lat 90. dostrzega się wyraźne zainteresowanie badaczy pedagogiką krytyczną, a tym samym i ukrytym programem, jako użytecznym narzędziem służącym do demaskowania różnych obszarów edukacyjnej rzeczywistości.

W Polsce dużym zainteresowaniem cieszą się badania nad tzw. mocną odmianą ukrytego programu. Jednym z najbardziej nośnych tematów stają się kwestie socjalizacji do ról płciowych w przedszkolach, szkołach, podręcznikach i mediach. W publikacjach podejmujących te wątki akcentuje się rozdźwięk między oficjalnie zatwierdzonymi, spisanymi celami edukacji zakładającymi respektowanie zasady równego traktowania ze względu na płeć a rzeczywistą praktyką oświatową.

Z badań wynika, że szkoły są instytucjami, w których inaczej traktuje się uczniów ze względu na płeć, co znajduje wyraz w kierowanych do nich odmiennych zadaniach, stylach komunikowania, w sposobach nagradzania i karania, oczekiwaniach co do wyników i osiągnięć czy dalszej ich kariery. W konsekwencji prowadzić to ma do kształtowania niekorzystnych dla dziewcząt wzorców osobowości. Dziewczęta, później dorosłe kobiety, cechuje nadmierny samokrytycyzm czy syndrom „opuszczania rąk" w trudnych sytuacjach, co przekłada się na ich niepomyślną sytuację edukacyjną, zawodową i społeczną[146].

Treści podręczników i programów szkolnych mają swój ukryty wymiar. Oprócz stereotypizacji, uproszczonych wzorów ról dziewczyny/kobiety, chłopca/mężczyzny w treściach programów i podręczników do edukacji sek-

---

[146] Zob. na przykład: M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe" 2000, nr 2; *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004; *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006; E. Górnikowska-Zwolak, *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Wydawnictwo GWSP im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2006; *Sztuka nauczania*…; L. Kopciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008; J. Kędzierska, *Zniewolony obraz świata, czyli dom i szkoła w podręcznikach szkolnych klas I–III,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001; L. Kopciewicz, *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów* [w:] *Koniec mitu niewinności*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia", Warszawa 2009; K. Kruszewski, *Kobietka*…, s. 70–81; E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 1–2; B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998; *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, E. Stawowy (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

sualnej[147] i innych przedmiotów zauważa się luki w zakresie problematyki kobiecej. Zwraca się uwagę na braki w zakresie wiedzy historycznej: nieobecność wybitnych kobiet w historii, pomijanie wiedzy na temat ich osiągnięć w różnych obszarach życia, pomijanie treści dotyczących dziejów ruchu kobiecego. W treściach podręczników brakuje, bądź przedstawia się je w okrojonych wersjach, ról rzeczywiście przez współczesne kobiety realizowanych, tj. ekspertek, bizneswoman, kobiet w tzw. zawodach męskich czy samotnych matek itp.[148]

Taki rodzaj braków w treściach przekazów edukacyjnych Z. Kwieciński nazywa programem „wyzerowanym" (nawiązanie do terminu *null curriculum* E. Eisnera). Dostrzega on luki w oficjalnych programach, treściach programowych (pomijanie tematów, zagadnień, problemów, przedmiotów, całych dyscyplin wiedzy, lektur, itp.), w zaniechaniach dydaktycznych, których nauczyciele najczęściej nie są świadomi (niewykorzystywanie zróżnicowanych metod i form pracy, brak wskazania praktycznego zastosowania zdobywanej przez uczniów wiedzy, pomijanie wiedzy osobistej ucznia, jego sposobów rozumienia problemów itp.) oraz pozbawianie uczniów wykorzystywania w procesie uczenia się różnych sposobów myślenia (procesy niewerbalne, myślenie twórcze, synektyczne, itp.)[149].

Programowi „wyzerowanemu" bliski jest termin „niepełność edukacji", którym posługuje się Astrid Męczkowska przy okazji analizy wypowiedzi studentów. Autorka nie tylko opisała doświadczane przez studentów sytuacje „braku", tj.: brak integracji teorii i praktyki, brak wiedzy jako podstawy do działania, brak doświadczeń praktycznych, ale wskazała także reakcje studentów na te sytuacje. Okazali się oni aktywnymi podmiotami, którzy starali się zagospodarować luki będące rezultatem zaniedbań ze strony uczelni przez samodzielne poszukiwanie praktyk, pracy zawodowej, wiedzy pozaakademickiej, a starsze roczniki służyły wsparciem młodszym kolegom w tym zakresie[150].

Z oporem jako ważną kategorią pedagogiczną i jej osadzeniem w literaturze zapoznał polskich czytelników L. Witkowski[151]. Jego publikacje stały się inspiracją do podejmowania badań empirycznych. Do prac, które pogłębiają dotychczasowy sposób patrzenia także na rozumienie

---

[147] D. Pauluk, *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

[148] A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf (dostęp: 3.03.2014).

[149] Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka" 2004, nr 2, s. 84.

[150] A. Męczkowska, *Niepełność edukacji akademickiej jako zjawisko otwierające nowe przestrzenie uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, numer specjalny.

[151] L. Witkowski, *Wokół teorii…*

programu ukrytego, można zaliczyć badania przeprowadzone przez Ewę Bilińską-Suchanek[152]. Autorka wprawdzie nie posługuje się pojęciem ukrytego programu, ale przedstawiła opór jako formę protestu młodzieży przeciw temu, co dzieje się w szkole. Wyartykułowała znaczenie aktywnej postawy młodych ludzi, którzy nie godzą się na warunki oferowane przez instytucje edukacyjne. Wyniki prowadzonych przez nią badań pokazują, że emancypacyjne znaczenie ma tzw. opór transformatywny, który jest wyrazem potrzeby samostanowienia, wyrazem odwagi w realizacji własnych planów i marzeń, rozumienia świata i wiedzy o tym, jak w nim funkcjonować[153].

Odczytywanie uczniowskich/studenckich przekazów dostarcza wiedzy nie tylko o podmiotach edukacji, ale i o środowisku, w którym oni przebywają. M. Czerepaniak-Walczak zauważa, że „to, co przez nauczyciela-wychowawcę postrzegane jest jako »niewłaściwe zachowanie ucznia«, w istocie może być przyjętym przez niego wyrazem krytyki stosunków społecznych w szkole albo obroną przed opresją"[154]. Także Z. Melosik w oporze uczniów dostrzega rezultat ich sprzeciwu wobec przedmiotowego traktowania w szkole, wiedzy, która ma niewiele wspólnego z rzeczywistością, a także wobec ograniczania spontaniczności na rzecz oczekiwania od nich wydajności i produktywności[155].

Z kolei psychologowie zwracają uwagę na istotne dla rozwoju indywidualnej tożsamości znaczenie buntu[156]. Pokazują, że różne negatywne, czy uważane dotąd za patologiczne, zachowania dzieci i młodzieży można ujmować z innej perspektywy. W kategoriach uczniowskiego oporu można spojrzeć na wagary, które są wynikiem ich przykrych doświadczeń wynoszonych z pobytu w instytucjach kształcących. Podczas gdy dla pedagogów radykalnych są one przejawem bezradności i niemocy, to wyniki badań zarówno pedagogicznych, jak i psychologicznych pokazują, że mogą być dla wielu uczniów enklawą wolności, czasem poświęconym na realizację własnych pasji i zainteresowań, samokształcenie, uczenie się w małych grupach, spotkania z rówieśnikami, bywają też rodzajem wypoczynku i rozrywki[157]. Uczniowie wagarują ze względu na trudną sytuację w szkole: nudę

---

[152] E. Bilińska-Suchanek, *op. cit*.

[153] *Ibidem*. Zob. też L. Witkowski, *Wokół teorii…*

[154] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty*..., s. 44.

[155] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory…* Zob. też: M. Dudzikowa, *op. cit*.; A. Janowski, *Uczeń w teatrze…*; K.J. Szmidt, *Portrety dokształcających się nauczycieli w krzywym zwierciadle typologii*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76.

[156] A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2006.

[157] M. Cylkowska-Nowak, *O nieszkodliwości wagarowania. Konsumpcyjne uwikłanie ofiar i/lub sprawców pozoru w edukacji szkolnej* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary...*

na lekcjach, zmęczenie, chęć uniknięcia sprawdzianów; wagarują, ponieważ nie lubią swoich nauczycieli czy chcą okazać swój bunt wobec szkoły. Konsekwencjami za wagarowanie są zaś nieskuteczne kary, pozbawione informacji o charakterze pozytywnym (brak troski, motywowania do pracy, przyjrzenia się indywidualnym uwarunkowaniom wagarów, brak konstruktywnej krytyki), prowadzące do kolejnych negatywnych następstw, tj. do stygmatyzacji uczniów i tendencji do popełniania niepożądanych zachowań w przyszłości[158].

Wyniki badań potwierdzają, że uczniowie i studenci bardzo dobrze identyfikują różne warstwy nieformalnych przekazów docierające do nich od nauczycieli, precyzyjnie odczytują przyjmowane przez nich postawy i oczekiwania. Wzajemny wpływ nauczyciela na ucznia i ucznia na nauczyciela dokonuje się przez subtelne komunikaty: ton głosu, ekspresję twarzy, postawę ciała, mimikę, gesty, grę dystansem. Zachowania te podlegają interpretacji przez każdą ze stron, dając w odpowiedzi reakcję wymagającą odszyfrowania ukrytych za nią znaczeń[159].

Uczniowskie strategie radzenia sobie ze stresem, nadskakiwanie nauczycielom, poszukiwanie specjalnych względów u nauczycieli, ukrywanie własnych poglądów, akceptowanie tego, co gwarantuje im korzyści, nakładanie masek i ukrywanie rzeczywistych zdolności, poszukiwanie odpowiedzi, której oczekuje nauczyciel, a także strategie opozycyjne, tj.: zamaskowane nieposłuszeństwo, nieustępliwa wrogość, rebelia, sabotaż zostały opisane w literaturze[160].

Na podstawie badań ankietowych Tadeusz Wolan odtworzył różne formy pozorowanych działań, stosowanych przez studentów i wykładowców akademickich[161]. Zróżnicowane formy strategii nauczycieli nieangażowania się w nowo zdobywaną wiedzę i umiejętności w satyryczny sposób sportretował Krzysztof J. Szmidt. Wykorzystał swoje obserwacje jako wykładowcy na kursach dokształcających dla nauczycieli i zdiagnozował postawy utrudniające jego zdaniem proces efektywnego samokształcenia. Zalicza do nich:

– postawę „O której kończymy zajęcia?", czyli różne formy przynaglania wykładowcy do skończenie zajęć,

---

[158] A. Oleszkowicz, O. Bąk, *Wagary szkolne z perspektywy uczniów i nauczycieli,* „Kwartalnik Pedagogiczny" 2011, nr 3.

[159] M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko*… Zob. też: D. Pauluk, *Ukryty program w relacjach student–nauczyciel akademicki* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

[160] Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze...*; M. Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.

[161] T. Wolan, *op. cit.*

- krytykę osób wolniej pracujących, bardziej dociekliwych słuchaczy, wynikającą z braku wewnętrznej motywacji do nauki i chęci uzyskania jedynie odpowiedniego papierka niezbędnego do „teczki awansu",
- „Ja to znam. Ja to robię!", czyli postawa pozorowania fachowca w danej dziedzinie celem przypodobania się prowadzącemu oraz pozostałym kursantom,
- „Tak, ale..." – czyli najpierw pochwała, a potem krytyka przekazywanych treści, aby udowodnić, że jest się bardziej kompetentnym od prowadzącego zajęcia,
- „Nie w naszej szkole" – niechęć do wdrażania opanowywanej wiedzy i umiejętności we własnej szkole,
- „pytacz" – ciągłe przerywanie zajęć celem uwagi wyróżnienia się, rozbawienia pozostałych słuchaczy, zabłyśnięcia wiedzą jako forma ukrytej krytyki i narcystycznej chęci zwrócenia na siebie uwagi,
- „kameralna stenografistka" – skrupulatne notowanie, kserowanie, ale bez nastawienia na pogłębienie wiedzy,
- „zachwycona wielbicielka/wielbiciel" – zwracanie na siebie uwagi prowadzącego przez różne zabiegi, na przykład zdobycie autografu, zwierzenia z własnych doświadczeń szkolnych,
- „wczorajszy" – wykorzystywanie zajęć do zabawy i pijatyki[162].

Instytucje edukacyjne są miejscem nakładania się różnych przekazów niosących symboliczne znaczenie. Uczniowie i studenci mają świadomość swojej niższej pozycji w hierarchicznym układzie zależności. Jednocześnie są aktywnymi podmiotami, którzy reagują na rzeczywistość edukacyjną odczytywaną przez nich jako zagrażająca. Poprzez wykorzystanie różnych form strategii radzenia sobie ze szkołą manifestują swoją niezgodę na przymus edukacji, swoje pragnienie zmiany stanu konieczności na stan wyboru. Poprzez formy działań opozycyjnych nabierają poczucia solidarności grupowej w związku z podobnym losem „bycia zniewalanym" przez szkołę, samoświadomość własnych potrzeb, możliwych sposobów ich zaspakajania, odreagowują napięcie, itp.

Strategie radzenia stosowane przez uczniów i studentów mogą być także sposobami manipulacji otoczeniem, aktami niczym nieuzasadnionej agresji i przykładem buntu dla samego buntu.

---

[162] K.J. Szmidt, *op. cit*.

Rozdział II

Obraz studenta w zmieniających się kontekstach życia – tradycja i nowoczesność

1. Student[163] w przeobrażającym się modelu uniwersytetu – rys historyczny

Uniwersytet (łac. *universitas*) jest najstarszą świecką instytucją, która trwa nieprzerwanie od czasów średniowiecza. W czasie swojej historii przechodził on okresy gruntownych reform oraz głębokich przemian i kryzysów. Instytucja ta definiowana jest jako podstawowy typ wielowydziałowej szkoły wyższej, która ma prawo nadawania stopni naukowych, łączy funkcje dydaktyczne z prowadzeniem badań[164].

Zwraca się uwagę na trzy strukturalne różnice między uniwersytetem a szkołami wyższymi o charakterze zawodowym. Różni je stopień posiadanej autonomii zewnętrznej i wewnętrznej. Po pierwsze, uniwersytet posiada większą suwerenność wobec oczekiwań kierowanych do niego ze stro-

---

[163] „Student" (łac. *studere* – starać się, przykładać się do czegoś) to osoba, która po spełnieniu określonych wymogów, tj. uzyskaniu świadectwa maturalnego, podejmuje edukację w danej dyscyplinie/danych dyscyplinach naukowych. Edukacja ta przebiega najczęściej w formie zinstytucjonalizowanej, w zróżnicowanych typach szkół wyższych, na studiach pierwszego i drugiego stopnia lub na studiach jednolitych. W czasie edukacji student realizuje wytyczony program i wypełnia określone zobowiązania formalno-prawne. Studentów jako grupę charakteryzuje pewne podobieństwo ze względu na wiek metrykalny, tj. są to osoby pełnoletnie (najczęściej w między 19. a 25. rokiem życia), stosunkowo niesamodzielne finansowo oraz mające poczucie odrębności społecznej i kulturowej.

Na forum studenckim można odnaleźć i taką definicję studenta: „Młoda osoba, lecz pełnoletnia, która po uzyskaniu średniego wykształcenia (matura) postanowiła sobie przedłużyć adolescencję. Jest typem spożywającym ponadprzeciętne ilości alkoholu, prowadzącym ponadprzeciętne ilości dyskusji i mającym ponadprzeciętną ilość pomysłów. Przez pięć lat ma prawo do zniżek w komunikacji miejskiej i dalekobieżnej. Zwykle ma dużo wolnego czasu, uczy się trzy tygodnie w roku, w dwóch turach". Zob. http://forumwns.org/viewtopic.php?t=7449 (dostęp: 8.07.2014).

[164] *Pedagogika. Leksykon*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

ny środowiska zewnętrznego na przykład władzy, trendów rynkowych; po drugie, autonomia osobista gwarantuje wyższą pozycję kadrze naukowej/nauczycielom akademickim na uniwersytecie niż nauczycielom w szkołach zawodowych; po trzecie, autonomia uniwersytetu to także zdecentrowany system organizacji, tj. podział na autonomiczne jednostki, wydziały oraz kolegialny sposób zarządzania uczelnią przez delegatów wybieranych ze środowiska akademickiego[165].

Idea uniwersytetu nawiązywała do umiłowania mądrości oraz do wielu modeli instytucji kształcenia późnej starożytności i wczesnego średniowiecza – założonego przez Ptolemeusza i Sotera *Museionu* w Aleksandrii, odnowionej przez cesarza Hadriana ateńskiej szkoły filozoficznej (*Atheneum*) oraz do arabskich szkół teologicznych Kordoby, Toledo, Syrakuz, Bagdadu i Damaszku[166].

„Złoty wiek" rozwoju uniwersytetu przypada na XIII i XIV wiek. Suwerenność średniowiecznemu uniwersytetowi gwarantowały: autonomia prawna, prawo do strajków oraz monopol na nadawanie stopni naukowych[167]. Obok autorytetu władzy duchownej i świeckiej był on władzą symbolizującą potęgę nauki[168].

Intensywnie rozwijające się uniwersytety tworzyły niepowtarzalny klimat miast, w których były fundowane. Stawały się wówczas ośrodkami kultury, skupiały ludzi o wysokim walorach intelektualnych i wszystkich tych, którzy pragnęli wiedzę zdobywać. Średniowiecznymi ośrodkami kultury były na przykład: Padwa, Praga, Bolonia czy Paryż. W tych dwóch ostatnich wykształciły się odrębne modele ustrojowe uniwersytetu. Uczelnia na wzór paryski była cechem profesorów opłacanych przez Kościół, decydującym o programie i regułach nauczania, zaś uczelnia na wzór boloński była zrzeszeniem bogatych studentów, którzy sami wybierali profesorów i ich opłacali, określali własne wymagania i zasady nauczania[169].

Włoski model uniwersytetu prawniczego ze swoją strukturą organizacyjną przyjął najstarszy polski uniwersytet w Krakowie. Powstał on przed

---

[165] H.C. Theisens, *The State off Change. Analysing Policy Change in Duch and English Higher Education*, CHEPS/UT, 2004, http://doc.utwente.nl/41427/1/thesis_Theisens.pdf (dostęp: 23.02.2012).

[166] M.H. Kowalewicz, *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[167] L. le Goff, *Kultura średniowiecznej Europy*, „Volumen" „Klon", Warszawa 1994.

[168] J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.

[169] S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei „uniwersytetu" i ich różnorodne przejawy. Otwarty Uniwersytet Izraela*, www.dsw.edu.pl/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwer... (dostęp: 23.02.2011).

1367 rokiem dzięki staraniom króla Kazimierza Wielkiego. Oficjalną jego nazwą było Studium Generale. Dzięki zabiegom królowej Jadwigi i Władysława Jagiełły w 1400 roku został poddany formalnej odnowie. Włączono do niego najbardziej prestiżowy fakultet teologii, który istniał obok wydziału prawa, medycyny i sztuk wyzwolonych (wydział filozoficzny). Na jego czele stał rektor wybierany z grona profesorskiego. Student podczas wpisu na studia przysięgał posłuszeństwa rektorowi, wybierał proceptora odpowiedzialnego za jego kształcenie i wychowanie[170].

Średniowiecznych żaków i ich mistrzów łączyły: jednolity światopogląd, posługiwanie się łaciną oraz szacunek dla wiedzy utożsamianej z mądrością, „(...) a więc ich *curiositas* wiedzy o Bogu, o człowieku, o świecie przyrodzonym i nadprzyrodzonym"[171]. Uniwersytet był jednak przede wszystkim ośrodkiem pracy dydaktycznej, natomiast praca badawcza stanowiła zajęcie drugorzędne[172]. Średniowieczne uniwersytety nie stawiały sobie za cel formowania osobowości studentów, ale ze względu na specyficzną organizację wywierały znaczący wpływ wychowawczy[173].

Od czasu swojego powstania tworzyły wspólnotę uczących się i nauczających. Relacje między nauczającymi a nauczanymi były hierarchiczne, ale pozbawione nadmiernego formalizmu. Asymetria wynikała z dysproporcji między poziomami posiadanej wiedzy oraz z feudalnej struktury średniowiecznego społeczeństwa. Żacy szanowali profesorów za wiedzę, doświadczenie i autorytet. Studenci cenili tych wykładowców, którzy byli dobrymi dydaktykami, potrafili przekazywać wiedzę z pamięci, w sposób zwięzły i prosty[174]. Uczony zyskiwał rozgłos dzięki rozległej wiedzy i charyzmatycznym cechom przyciągającym uwagę słuchaczy. Z kolei studenci, przemieszczając się z jednego do kolejnego uniwersyteckiego miasta, rozpowszechniali dorobek naukowy swoich mistrzów.

Najznamienitsi profesorowie pracowali na prestiżowych uniwersytetach, które było stać na ich opłacenie. Pomimo biedy średniowieczni żacy pokonywali tysiące kilometrów, aby pobierać naukę u sławnych uczonych. Przykładem takiego „mobilnego" studenta był na przykład św. Tomasz z Akwinu, który studiował w Neapolu, w Kolonii, Paryżu. Erazm z Rotter-

---

[170] K. Stopka, *Od założenia do schyłku XVIII wieku* [w:] *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, K. Stopka, A.K. Banach, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

[171] A. Gieysztor, *System wartości w tradycji uniwersyteckiej* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, H. Żytkowicz (red.), Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 1998, s. 9.

[172] K. Stopka, *op. cit.*, s. 12.

[173] J. Dybiec, *Od biernego żaka do aktywnego słuchacza – student w tradycji życia uniwersyteckiego* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[174] Zob. L. Moulin, *op. cit.*; J. Baszkiewicz, *op. cit.*

damu kształcił się na uniwersytetach w Niderlandach, w Paryżu, Oksfordzie i Cambridge oraz na uniwersytetach włoskich. Z kolei Mikołaj Kopernik studiował zarówno w Akademii Krakowskiej, jak i na słynnych włoskich uniwersytetach – w Bolonii oraz Padwie.

Średniowiecznych żaków łączyła taka sama droga pozyskiwania wiedzy, tj. korzystali oni z tych samych podręczników, wykładanych według tej samej metody. Wiele czasu spędzali na dyskusjach z nauczycielami, byli ich pomocnikami, prowadzili w ich zastępstwie zajęcia. Nauka polegała przede wszystkim na zapamiętywaniu treści, dlatego też pojawiły się opracowane dla nich poradniki uczące tego, jak należy studiować[175].

Podstawową formą dydaktyczną były wykłady, które trwały od wczesnych godzin rannych do późnego wieczora; a tzw. repetycje nastawione były na powtarzanie materiału. Na zajęciach student musiał się wykazać wcześniej już zdobytą wiedzą, zdolnością logicznego rozumowania i formułowania wniosków. Studenci z profesorami spotykali się, aby poszukiwać, wymieniać myśli, zadawać pytania[176].

Wzajemne relacje między studentami a profesorami miały szczególny charakter. W codziennym życiu profesorowie starali się traktować uczniów po ojcowsku. Wspólnie z nimi spędzali czas wolny. Nieodłącznym elementem akademickiego życia były także patologie dotykające zarówno studentów, jak i uczonych. Przekazy historyczne dostarczają dowodów, że średniowieczni żacy obrażali przywary czy niestosowane zachowania swoich profesorów, takie jak: pijaństwo, rywalizację o zdobycie jak największej liczby studentów, udzielanie za pieniądze lekcji w niedziele i święta, pożyczanie pieniędzy na wysoki procent czy branie łapówek przy egzaminach. Kpiono też z ich pychy, zarozumiałości, pogoni za sławą. Od idealnego uczonego oczekiwano skromności, pokory, samokrytycyzmu, szacunku do innych oraz zgłębiania wiedzy prowadzącej do prawdy[177].

Studenci natomiast słynęli z burd, zabaw, rabunków, pijaństwa i niemoralnego prowadzenia się. Nie brakowało wśród nich krwawych bójek na tle etnicznym, społecznym czy majątkowym. Krytykowano ich za unikanie nabożeństw, odwiedzanie domów publicznych, lekceważenie profesorów, a także za brak należytego przygotowania się do egzaminów, opuszczanie wykładów, jednak: „Za pierwszą przyczynę wszystkich dalszych grzechów uważano studenckie lenistwo. Leniuchy wałęsają się od jednego mistrza do drugiego, na wykłady chodzą dlatego, by nie stracić przywilejów studenckich"[178].

---

[175] J. Dybiec, *op. cit*.

[176] P. Węcowski, *Żacy. XV*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4 wyd. specjalne.

[177] J. Baszkiewicz, *op. cit*.

[178] *Ibidem*, s. 87.

Niemniej obecność żaków w uniwersyteckich miastach kształtowała ich niepowtarzalny klimat:

> Na ulicach i placach rozbrzmiewały obce języki, widać było rozmaite stroje, można było przypatrzeć się różnym obyczajom. (...) Trudno było poskromić nieokiełznane młode temperamenty, wyładowujące się w zatargach i burdach na ulicach i w karczmach, ale także w uniwersyteckich kolegiach i bursach. W bójkach i pojedynkach ginęli i odnosili rany młodzi ludzie[179].

Dobre imię uniwersytetu psuli studenci rozczytujący się w romansach, poezji, komediach, włóczący się po ulicach, oddający się zabawie, tańcom, rozpuście i grze w kości. Potępiano również ich snobizm, zbytnie przywiązywanie wagi do stroju i fryzur, pogardę dla rówieśników z niższych stanów społecznych czy innowierców[180].

Z kulturą studencką łączył się zwyczaj otrzęsin, czyli włączania studentów pierwszego roku do wspólnoty akademickiej. Obrzędy inicjacyjne przybierały niekiedy tak okrutne formy, że z czasem zostały zakazane przez władze uniwersytetu. Wymyślność stosowanych tortur wobec tzw. beana (nowicjusza uważanego za dzikie, brudne i nieokrzesane zwierzę) opisał mediewista Jan Ptaśnik:

> Arcybean musiał się jak martwy położyć na ziemi, a depozytorowie odmierzali go sznurem, obrzynali piłą, ciosali toporem i siekierą, aby wszystko co grube od niego odłupać, co szorstkie wygładzić. Golono mu brodę, choć był to jeszcze dzieciak, następnie brano się do jego obmycia. Sam sobie na ten cel musiał przynieść wody w brudnem naczyniu, a gdy niósł rzucano nań, pluskano wodą w oczy i twarz, kułakowano go, chcąc, by upadł wraz z naczyniem. Wreszcie utarto mu twarz ścierą i uczesano grzebieniem, którego zęby były jak u grabi[181].

Po okresie regresu w XV wieku podejmowano od drugiej połowy XVII oraz przez cały XVIII wiek próby reformowania uniwersytetu. Wraz z epoką oświecenia nadeszły czasy rozwoju nauki i techniki, wzrósł autorytet filozofów kosztem teologów. Na sile zyskiwały głosy żądające przywrócenia uniwersytetowi swobody myślenia i wolności w zakresie naukowych dociekań. Grunt pod nowe rozwiązania programowe stworzono na uniwersytetach niemieckich, a teoretyczne zaplecze pod rozwój uniwersytetu według nowego zamysłu przygotowali niemieccy idealiści: Friedrich Schleiermacher, Friedrich Schelling, Johann G. Fichte.

Na początek XIX wieku przypada rozwój uniwersytetu, a więc instytucjonalny rozrost, profesjonalizacja badań, nauczania i zarządzania oraz

---

[179] K. Stopka, *op. cit.*, s. 68.

[180] *Ibidem*.

[181] J. Ptaśnik, *Życie żaków krakowskich*, nakł. Filomaty, Lwów 1934, s. 99–100.

słabnące znaczenie pierwiastka religijnego[182]. Za moment przełomowy przyjmuje się rok 1810. Wtedy to założony przez ministra oświaty w rządzie pruskim – Wilhelma von Humboldta – uniwersytet w Berlinie wyznaczył na 200 lat kierunek rozwoju uniwersytetów w wielu częściach świata, w tym także na ziemiach polskich.

Ten wybitny językoznawca, reformator i humanista tworzył fundamenty pod nowy model instytucji uniwersytetu, gdyż potrzebował narzędzia do przywrócenia właściwej rangi niemieckiej kulturze narodowej po okresie upokorzeń poniesionych w klęskach militarnych z Napoleonem i po politycznych rozłamach w Prusach. Choć tej romantycznej, monumentalnej idei uniwersytetu nigdy nie udało się w pełni zrealizować, to za sprawą Humboldta instytucja ta stała się miejscem rozwoju indywidualnego i narodowego jednocześnie, kształcąc odbiorców i przekazicieli dziedzictwa narodowego. Ci, którzy zdobywali wykształcenie, szybko awansowali na szczeblach drabiny społecznej.

Zaproponowany przez niego program odnowy uniwersytetu stał się dla świata przede wszystkim symbolem uniwersytetu autonomicznego i kształcącego przez naukę: „Humboldtowska koncepcja uniwersytetu nowożytnego była próbą pogodzenia tradycyjnych wartości akademickich z ideą oświeceniowego utylitaryzmu oraz partykularnymi interesami oświeconego absolutyzmu i biurokratycznej machiny państwa pruskiego"[183].

Uniwersytet zyskał niezależność od wpływów władz kościelnych i państwowych, wprowadzono w nim podział na katedry i wydziały, języki narodowe jako wykładowe oraz nowatorskie metody dydaktyczne. Podstawową misją uniwersytetu było przekazywanie wiedzy uniwersalnej, edukacja społecznych elit[184]. W procesie otwierania studentów na wiedzę w swej „nieoznaczoności" i „nieokreśloności" szczególna rola przypadła filozofii. Immanuel Kant wyeksponował znaczenie wydziału filozoficznego:

> (...) do tego stopnia, że staje się on wyznacznikiem uniwersytetu *par excellence*, który w odróżnieniu od innych placówek kształcenia specjalistycznego nie ma służyć samej nauce, ale spełniać rolę instytucjonalnego zalążka idei człowieka, „kształtowaniu" go przez naukę, i tym samym realizacji „idei człowieczeństwa"[185].

Wspólne uczestniczenie wykładowców i studentów w badaniach naukowych rozumiano jako kształcenie (*Bildung*). Idea *Bildung* oznaczała dystans

---

[182] T. Kizwalter, *Wielka rewolucja uczelniana*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne.

[183] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Bydgoszcz 2008, s. 99.

[184] B. Geremek, *Idea Uniwersytetu*, „Alma Mater. Miesięcznik Uniwersytetu Jagiellońskiego", nr jubileuszowy 2001, http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/index (dostęp: 10.09.2010).

[185] Za: M.H. Kowalewicz, *op. cit.*, s. 40.

do tego, co użyteczne, na rzecz życia w ideach[186]. Dobra realizacja własnych zadań przez uniwersytet nierozerwalnie łączy się z właściwie wypełnionym obowiązkiem wobec państwa. Nacisk położono na samodzielne kształcenie studentów przez ich udział w seminariach, wykładach monograficznych, pracę w laboratoriach. Nowe rozwiązania miały prowokować młodzież do rozwiązywania problemów przez zadawanie pytań, rozwijanie samodzielnego myślenia. Kształtowanie człowieka przez naukę wymagało spełnienia określonych warunków – pracy w wolności i samotności[187].

Liberalny (nowożytny, klasyczny, tradycyjny) model uniwersytetu Humboldta był przede wszystkim instytucją naukowo-badawczą. Gwarantował wysoką pozycję i prestiż profesorom, którzy otoczeni byli nimbem półbogów. Uważani byli za wysokiej rangi urzędników państwowych i mieli zagwarantowany prestiż społeczny. Cieszyli się wolnością prowadzenia badań i nauczania, ale wymagano od nich szczególnych cech: „Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru" – pisał orędownik i propagator tego modelu uniwersytetu na ziemiach polskich wybitny filozof, przedstawiciel szkoły lwowsko-warszawskiej – Kazimierz Twardowski[188].

O roli studenta w procesie urzeczywistniania zasady jedności kształcenia i badań wypowiadał się również filozof i pedagog – Sergiusz Hessen. Jego zdaniem w uniwersytecie student-uczeń „(...) nie po prostu uczy się, lecz zajmuje się nauką", kontynuuje pracę swojego mistrza, kiedy ten już ustąpi z szeregu badaczy, przy tym: „Student jest tym lepszy, im więcej okazał samodzielności w pracy naukowej, im więcej daje nadziei jako przyszły uczony"[189]. Studia miały zatem stwarzać młodemu człowiekowi okazję do samodzielnych poszukiwań, krytycyzmu i wątpienia, budowania własnej wiedzy w partnerskich relacjach z nauczycielami i rówieśnikami. Wolność studiowania polegała na zapewnieniu studentom swobody wyboru uczelni, profesora, przedmiotów zgodnie z zainteresowaniami[190].

Historycy wychowania podkreślają respektowanie zasady jedności kształcenia i badań jako naturalnego żywiołu uniwersytetu. Z jednej strony profesorowie dzielili się wynikami swoich badań, włączając studentów

---

[186] H.-G. Gadamer, *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro* [w:] *idem*, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 241.

[187] *Ibidem*.

[188] K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu* [w:] *idem*, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 466.

[189] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997, s. 378.

[190] *Ibidem*.

i przyszłych pracowników naukowych w tajniki własnego warsztatu badawczego, z drugiej strony studenci byli wolnymi i aktywnymi uczestnikami procesu badawczego.

Wszystko to dokonywało się w atmosferze wolności. Autorytet i pozycja profesora na dziewiętnastowiecznym uniwersytecie zwiększały wprawdzie dystans między wykładowcą a studentem, ale też nastąpiło zbliżanie się profesorów do studentów w obszarze badań naukowych. Wyrazem partnerskich relacji było wspólne podejmowanie prac badawczych i publikowanie prac naukowych, ale „Wraz z pojawieniem się w murach uczelni rzesz studentów, zwłaszcza prowincjonalnych i biednych, zajmowanie się w czasie studiów pracą stało się powszednim zjawiskiem"[191].

W podobnym czasie, lecz w odmiennych warunkach kulturowych, kształtował się anglosaski model uniwersytetu. Zamiary kardynała Johna H. Newmana sięgały poza chęć założenia katolickiej uczelni (w takim kontekście realizował ideę uniwersytetu jako ośrodka naukowych dociekań i kształcenia niezależności w poszukiwaniu prawdy), ale zarazem celem jego reform było stworzenie instytucji, której ustrój mógłby stawić czoła konfliktom nowoczesnego świata[192]. W jego zamyśle uniwersytet miał być instytucją zaspokajającą naturalną potrzebę wiedzy. Opowiadał się za jednością wiedzy, swobodą naukowych dociekań i niezależnością myślenia w zdobywaniu prawdy.

To, co różniło jego projekt od Humboldtowskiej wizji, to przyznanie pierwszeństwa przekazywaniu studentom wiedzy ogólnej, przed uprawianiem badań naukowych. Uniwersytet był dla Newmana przede wszystkim miejscem nauczania, a nie instytucją dla wybranych, kształcenia dżentelmenów o szerokich horyzontach umysłowych, krytycznych i o dużej wrażliwości społecznej. Znamienne było wyeksponowanie znaczenia specyficznych warunków tworzonych przez uniwersytet dla rozwoju młodzieży studenckiej. I tak Newman docenił wzajemne oddziaływanie na siebie rówieśników i uważał, że:

> (...) kiedy masa młodych ludzi, pełnych zapału, o otwartych oczach i sercach, przyjaznych w stosunku do otoczenia, jak to bywa regułą u młodych, zejdzie się w jednym miejscu i swobodnie ze sobą obcuje, można być pewnym, że będą się uczyć jedni od drugich, nawet jeżeliby nie było nikogo, kto ma ich nauczać; rozmowa wszystkich jest serią wykładów dla każdego z osobna, zdobywają sobie nowe idee i poglądy, świeży materiał do przemyśleń i określone zasady wypowiadania sądów i działania, dzień po dniu[193].

---

[191] J. Dybiec, *op. cit*., s. 128–129.

[192] Za: J. Fijaś, *Spór o cele i zadania uniwersytetu*, „Znak" 1978, nr 6.

[193] *Ibidem*, s. 221–222.

Z kolei uprawianie obok siebie różnych dyscyplin naukowych miało tworzyć odpowiednią atmosferę kształtującą charakter młodego człowieka. Duchowny był przekonany, że w rezultacie przebywania na co dzień w klimacie współpracy, szacunku dla cudzych myśli, konfrontacji poglądów u studenta ukształtuje odpowiedni nawyk myślowy, który będzie się cechował sprawiedliwym osądem, wyważoną oceną, umiarem reagowania i mądrością.

2. Teorie rozwoju studenta na tle przemian społecznych końca lat 60. XX wieku

Dla współczesnego absolwenta szkoły średniej studia wyższe stanowią naturalny etap jego życia. Swego rodzaju moda na studiowanie rozpoczęła się w połowie minionego wieku w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. Oprócz głębokich reform szkolnictwa wyższego na ten stan rzeczy wpłynęły również przemiany dotyczące ludzi młodych. Już od czasów rewolucji przemysłowej wyraźnie nasiliły się tendencje do ich wyjątkowego traktowania. Upowszechnienie się na szeroką skalę oświaty wśród młodych, zdobycie przez nich licznych praw i przywilejów (prawo wyborcze, liberalizacja zasad dotycząca aktywności seksualnej młodych), ich przyspieszony rozwój psychofizyczny, powojenny wyż demograficzny, wreszcie wyodrębnienie się młodych jako oddzielnej kategorii społecznej – wszystkie te czynniki ugruntowały podłoże do tego, aby zainteresować się specyfiką tego okresu życia oraz problemami ludzi wchodzącymi w dorosłość. Młodzi, lepiej wykształceni od swoich rodziców, lepiej radzący sobie z osiągnięciami i postępem, zdobyli przewagę nad pokoleniem dorosłych, podważając tym samym dotychczasowy układ zależności[194].

Lata 60. i 70. XX wieku były momentem przełomowym w sposobie patrzenia na młodzież – w tym i młodzież studiującą – wyemancypowaną, dobrze wykształconą, posiadającą własną tożsamość dookreśloną przez wspólne ideały, język, wartości, ubiór, styl życia, wzorce osobowe. Dla wielu wchodzenie w dorosłość przypadło na czas ostrych napięć społecznych i politycznych między mocarstwami, toczącej się wojny w Wietnamie i widma zagłady atomowej. Obrazując atmosferę omawianego okresu, Anna Sawisz pisze:

> Ekspansja sektora kapitału korporacyjnego i państwowego pociągnęła za sobą konieczność zatrudnienia kadr technicznych i administracyjnych. Do ich

[194] M. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.

> przygotowania włączyło się szkolnictwo wyższe, które do I wojny światowej było marginesem, luksusem dla wybranych. Potem liczba studentów rosła, aż do sytuacji braku zatrudnienia dla wielu z nich i powstania rezerwowej armii pracy. (...) Odezwały się głosy przeciwko szkole przyczyniającej się do utrwalania korporacyjnej struktury społeczeństwa. Przez świat przetoczyła się fala buntów studenckich, których powodem (...) była nie tyle „industrializacja" uniwersytetów (...), ile podstawowe sprzeczności społeczeństwa. Sprzeczności te polegają na niemożności zadośćuczynienia idealistycznym oczekiwaniom studentów. Społeczeństwo może im zapewnić pracę wyalienowaną. Alternatywą jest bezrobocie[195].

Kontestacja młodych w wielu zakątkach świata szybko zyskała wymiar globalny i pokazała ich konsolidację wobec istotnych kwestii społecznych. Przez marsze, strajki studenci w Paryżu, Berlinie Zachodnim i Buenos Aires, Londynie, Turynie, Zurychu, Amsterdamie czy San Francisco wyrażali swój sprzeciw wobec wojny w Wietnamie, codzienności zdominowanej przez „plastik i neon", niekorzystnym skutkom oddziaływania cywilizacji technicznej, sztucznie rozbudzanym potrzebom konsumpcyjnym, tradycyjnym wartościom i normom, stylom życia starszych pokoleń, autorytetom, systemom edukacyjnym uznanym za narzędzia zniewolenia i manipulacji. Świat przyszłości – jak w piosence Johna Lennona – miał być bez granic, narodów, historii, religii, wartości i własności prywatnej. Tradycyjnie zorientowanym społeczeństwom młodzi ludzie zaproponowali: osobistą wolność, indywidualizm, samorealizację, nonkonformizm.

Rewolta młodych zainicjowała głębokie reformy uniwersytetów, między innymi w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej. W wystąpieniach studentów wśród licznych postulatów pojawiły się i te dotyczące przekazywanej wiedzy, a: „Mit obiektywności nauki i jednoznaczności naukowych faktów został zdemaskowany jako mit fałszywy"[196]. Wyemancypowana młodzież – wspierana przez lewicujących naukowców i polityków – podsycała sceptycyzm i nieufność do obowiązującego modelu szkolnictwa, tradycyjnego modelu uniwersytetu, który porównywano z przedsiębiorstwem produkcyjnym i handlowym uwikłanym „w układy polityczne i ekonomiczne", reprezentujący „interesy warstw rządzących"[197]. Kontestujący studenci przekonywali, że wiedza nigdy nie będzie neutralna politycznie, stąd i uniwersytety zawsze będą uwikłane w interesy klas dominujących i będą przekazywać ich ideologie i wartości. Pojawiły się żądania demokratyzacji uniwersytetu zarządzanego przez studentów i młodszych

---

[195] A. Sawisz, *op. cit.*, s. 24.

[196] A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975, s. 169.

[197] *Ibidem*, s. 170.

pracowników naukowych. Rozprawiono się z mitem wielkiego posłannictwa tradycyjnego uniwersytetu oraz jego profesorów. Wskazywano, że każdy ma prawo wybrać, czego chce się uczyć, od kogo i w jaki sposób. W opozycji do prestiżowych uniwersytetów powoływano do życia Uniwersytet Krytyczny, Antyuniwersytet, Wolny Uniwersytet, często bez budynków i profesorów[198]. W tym samym czasie pojawiły się publikacje wspierające działalność studentów, jak na przykład H. Taylora *Students without Teachers*, która zawierała program ich wyzwolenia z opresji wiedzy ogólnej, nudnych wykładów, egzaminów testowych, wiedzy nieprzydatnej w zawodzie i życiu osobistym – uniwersytet miał być miejscem samokształcenia i samouctwa[199].

Część środowisk wystąpienia studentów przyjmowała z niepokojem, dla innych był to moment krytyczny w dziejach – początek nowego ładu i radykalnych zmian społecznych: „Te nieprzewidziane wydarzenia ustanowiły jednak wyraźną cezurę w badaniach nad młodocianymi"[200]. Intelektualiści o orientacji lewicowej w rewolcie studenckiej widzieli kontrpropozycję dla skostniałej kultury Zachodu, dla prawicowych intelektualistów był to zdecydowanie czas kulturowej zapaści: „(...) najbardziej bezproduktywny bunt rozkapryszonych dzieciaków, którym poprzewracało się w głowach od powojennego dobrobytu"[201].

Młodym zaczęto się baczniej przyglądać, stali się oni przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, tym bardziej że po tym przełomie lawinowo wzrosła liczba studentów, także z grup dotąd marginalizowanych. Badaczy zaczęli intrygować młodzi ludzie, którzy stali się twórcami odrębnego stylu życia, potrafili narzucić dorosłym własną kulturę, upowszechniali rewolucyjne idee, ale którzy jednocześnie stanęli w obliczu problemów i wyzwań charakterystycznych dla osób dorosłych (zostali zmuszeni do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje czy radzenia sobie na wymagającym rynku pracy).

Popularność zyskały teorie starające się zrozumieć zachowania młodych, opisać prawidłowości ich psychospołecznego rozwoju, wyjaśnić przyczyny dokonujących się w nich przemian oraz wskazać na takie warunki, cele edukacyjne, dzięki którym mogliby oni aktualizować potencjał rozwojowy. Pionierską pozycją z tego zakresu była opublikowana w 1963 roku praca pod kierunkiem Erika H. Eriksona *Youth: Change and Challange*. Z wielu

---

[198] *Ibidem*.

[199] Za: S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2005.

[200] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przeł. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996, s. 29.

[201] E. Bendyk, *Uniwersytet neoliberalny – ostatnia rewolucja?*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 83.

teorii próbujących wyjaśnić fenomen młodych do najbardziej ambitnych i znaczących należy zaliczy między innymi: teorie psychospołecznego rozwoju wspomnianego już Erika Eriksona czy Arthura W. Chickeringa, teorię rozwoju poznawczego i moralnego Williama Perry'ego, teorię poznawczo-rozwojową Lawrenca Kohlberga, a także teorie i modele uwzględniające wpływu uczelni (college'ów i uniwersytetów) na studenta, na przykład teorię Alexandra Astina czy Ernesta T. Pascarella i Patrica T. Terenziniego.

Wiele z nich dobrze wpisuje się w intensywnie rozwijający się nurt psychologii *life-span*. W ramach tego podejścia poszerzono i przeformułowano obowiązujące paradygmaty teoretyczne i metodologiczne. Obalono wiele mitów i stereotypów na temat dorosłości, wskazano na ogromny potencjał ludzi wkraczających w dorosłość oraz możliwości jego optymalizowania. Dowartościowano graniczny moment przejścia między dorastaniem (adolescencją) a dorosłością, moment styku konfliktów i zadań rozwojowych tych dwóch okresów życia. Przede wszystkim teorie te pozwoliły lepiej zrozumieć i wyjaśnić to, co dzieje się z młodym człowiekiem w okresie życia przypadającym na studia, oraz uwzględnić zmiany, jakie dokonują się pod wpływem środowiska akademickiego.

W latach 70. minionego wieku elastyczne rozumienie rozwoju człowieka jako procesu rozciągniętego od poczęcia do śmierci zaproponował Paul Baltes[202]. Przyjęto, że cechami rozwoju są jego duża plastyczność, współwystępowanie zarówno zysków, jak i strat, przeplatanie się okresów niepokojów ze wzrostem i dobrym przystosowaniem społecznym. Piętrzące się konflikty, które są jedną z cech charakterystycznych omawianego etapu życia, uznano nie tyle za utrudnienia na drodze rozwoju, ile za jego siłę napędową. Każdorazowe zmierzenie się z problemem, konfliktem moralnym czy poznawczym może stymulować człowieka do dokonywania rozstrzygnięć, poszukiwania lepszych rozwiązań, to z kolei prowokuje zmiany w kierunku większej dojrzałości i lepszego funkcjonalnego przystosowania jednostki. Interakcjonistyczne teorie pokazały wzajemną współzależność czynników biologicznych, środowiskowych, socjalizacji i wychowania, a przede wszystkim rolę aktywnego podmiotu na rzecz własnego rozwoju.

Dzięki pogłębionym poglądom na rozwój człowieka w cyklu życia zaczęto także patrzeć na rozwój studenta jako na wynik złożonych interakcji czynników wewnętrznych (temperament, zdolności, zainteresowania, zamiłowania, motywacja, itp.) z uwarunkowaniami zewnętrznymi (specyfika kształcenia w szkole wyższej, oddziaływanie nauczycieli-mistrzów, rówieśników, atmosfera studiów, itp.), wychowania, socjalizacji oraz aktywności

---

[202] P. Baltes, *Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology. On the Dynamics between Growth and Decline*, „Developmental Psychology" 1987, nr 5, t. 23.

studenta w ramach uczelni oraz poza nią. Za czynniki odpowiedzialne za rozwój wskazano znaczące wydarzenia wspólne pokoleniu (reformy szkolnictwa wyższego, zmiana modelu i misji uniwersytetów, technicyzacja życia, transformacje ustrojowe, itp.), sytuacje kształtujące unikatową biografię każdego studenta, ale również doświadczenia wyniesione z wcześniejszych okresów jego życia.

Wchodzeniu w dorosłość towarzyszy indywidualizowanie się dróg rozwojowych. Inaczej zatem przebiegać będzie rozwój tych studentów, którzy zaangażują się w realizację działań ambitnych, stanowiących wyzwanie dla ich sprawności intelektualnych, kompetencji społecznych, wymagających rywalizacji, samosterowności, inna zaś jest perspektywa rozwoju osób koncentrujących się na działaniach rutynowych, poddawanych kontroli innych. Odmiennie potoczy się rozwój studenta mieszkającego z rodzicami, podejmującego naukę w miejscu zamieszkania, od tego, który za miejsce studiów wybierze inne miasto, państwo czy zaraz po rozpoczęciu studiów założy rodzinę, zacznie pracować i rozpocznie życie na własny rachunek. Inaczej będzie się kształtować ścieżka rozwoju studenta, który rozpoczyna ją z określonym kapitałem kulturowym (na przykład jego rodzice mają wyższe wykształcenie), od tego, którego środowisko rodzinne jest potencjalnie mniej stymulujące. Te ostatnie uznano za niezbędny warunek do optymalnego wykorzystania doświadczeń zdobywanych podczas studiów[203].

Jedna z najbardziej wpływowych teorii Arthura Chickeringa i Lindy Reisser w sposób wszechstronny przedstawia rozwój studenta, który poddawany jest formalnymi i nieformalnym wpływom środowiska akademickiego. Pokazuje jego drogę do odkrywania niepowtarzalnego sposobu bycia, budowania stabilnej i zintegrowanej osobowości przez podążanie w kierunku:

- poszerzania wiedzy przedmiotowej, rozwijania estetycznej wrażliwości, krytycznego i logicznego myślenia, aktywności sportowej i artystycznej, nawiązania relacji z innymi,
- kontroli emocji, tj. zdolności do ich rozpoznawania i odpowiedniego wyrażania,
- zyskiwania emocjonalnej niezależności – uwalniania się od ciągłej potrzeby miłości i aprobaty ze strony innych (głównie rodziców), w kierunku osiągania samosterowności i samodzielnego rozwiązywania problemów,
- ustalenia tożsamości – osiągnięcia poczucia satysfakcji z własnego ciała i wyglądu, akceptacja własnej płci, orientacji seksualnej, społecz-

[203] D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Zysk i S-ka, Poznań 2008.

nego i kulturowego dziedzictwa; satysfakcji płynącej z realizacji ról, obranych stylów życia, to także utrzymanie pozytywnego obrazu własnego „ja" w świetle informacji zwrotnych pochodzących od innych, szczególnie osób znaczących,
- nawiązywania dojrzałych relacji interpersonalnych opartych na tolerancji i wzajemnym szacunku dla osób różniących się wyglądem, przyzwyczajeniami, zdolnościami, kulturą, religią, pochodzeniem etnicznym,
- realizacji celów – scalania planów dotyczących życia osobistego, zawodowego, sposobów spędzania czasu wolnego,
- lepszej integracji – przechodzenia od absolutystycznego podporządkowania się wartościom przyjętych od innych do bardziej relatywistycznego ich ujmowania; osiągania zgodności między uznawanymi wartościami a działaniem moralnym[204].

Studenci stają się zdolni do świadomego i kompetentnego kierowania własnym rozwojem. Droga rozwoju to odkrywanie i udoskonalanie własnego, unikalnego sposobu bycia, a także zmierzanie ku dojrzałym relacjom z innymi osobami i grupami, zarówno w wymiarze lokalnej, jak i globalnej społeczności. Przejście z niższego do wyższego poziomu rozwoju łączy się z opanowaniem większego zasobu wiedzy, umiejętności, pewności siebie, większym stopniem złożoności, stabilności i integracji osobowości.

Autorzy przedstawionej teorii założyli, że osiąganie bardziej dojrzałych poziomów rozwoju jest możliwe za sprawą aktywności samych studentów, a także odpowiednich warunków zewnętrznych i wewnętrznych, jakie tworzy uczelnia.

3. Student w okresie między wyłaniającą się a pełną dorosłością

Czas studiów przypada na okres między dorastaniem (adolescencją) a dorosłością. W celu zobrazowania jego istoty badacze posługiwali i posługują się wieloma określeniami: młodość, młodzieńczość, postadolescencja, późna adolescencja, wczesna dorosłość, studiująca młodzież, młodzież akademicka, wiek studiów, wyłaniająca się dorosłość. Ze względu na graniczność tej fazy ludzkiego życia pojawiają się trudności w precyzyjnym przedstawieniu jej charakterystyki i pokazaniu intensywności dokonujących się wtedy zmian. Sytuacja ta komplikuje się obecnie jeszcze bardziej, w związku z masowo-

[204] A.W. Chickering, L. Reisser, *Education and Identity*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1993. Pierwsze wydanie tej pracy autorstwa tylko A.W. Chickeringa ukazało się w 1969 roku.

ścią szkolnictwa wyższego. Współcześni studenci różnicują się ze względu na oczekiwania wobec studiów, motywy ich wyboru, życiowe aspiracje, wartości, światopoglądy, a także ze względu na poziom rozwoju umysłowego, ilość i jakość posiadanej wiedzy oraz kapitał kulturowy.

Proces wchodzenia w dorosłe życie – który dla coraz większej liczby współczesnych młodych ludzi przypada na czas studiów – jest zindywidualizowany, długotrwały i złożony. Towarzyszyć mu mogą czasowa anomia, odchylenia czy bunt[205]. Przejście do dorosłości można opisywać, wykorzystując do tego celu antropologiczne modele rytuału przejścia, na przykład Arnolda van Gennepa[206], które dotyczyły przełomowych zdarzeń w ludzkim życiu. W społeczeństwach rozwiniętych namiastką rytualnych obrzędów związanych z przechodzeniem ze stanu „niepełnoletniości" do dorosłego życia mogą być 18. urodziny, przyzwolenie na zakup papierosów i alkoholu, zdanie egzaminu maturalnego czy właśnie podjęcie studiów, co pociąga z sobą reorganizację dotychczasowego życia. Model rytuału przejścia okazuje się przydatny do uchwycenia dynamiki zmian towarzyszących przechodzeniu w czasie studiów przez kolejne etapy adaptacji do nowych warunków środowiska, przy jednoczesnym przygotowywaniu się do wyzwań dorosłości.

Pierwsza faza w rytuale przejścia to wyłączenie, zwana też fazą preliminalną lub separacji. Na omawiany okres rozwoju przypada wyłączenie jednostki na wielu poziomach. Dorastający, który decyduje się na studia, zmienia swój status – przestaje być najstarszym uczniem w szkole, a staje się „pierwszakiem", nowicjuszem na studiach. Odchodzi od zadań rozwojowych typowych dla wcześniejszego okresu życia i podejmuje nowe wyzwania cechujące osoby dorosłe (opuszczenie domu, odnalezienie się w nowym środowisku, mieście, dbanie o sprawy związane z codziennym życiem). Rozpoczynając studia, jednostka traci też pozycję zajmowaną dotąd w grupach. Najczęściej opuszcza rodzinny dom, środowisko lokalne, dawnych znajomych. Przenosi się do innego miasta, a przede wszystkim do specyficznego, radykalnie odmiennego od dotychczasowych środowisk, tj. środowiska akademickiego. Młody człowiek traci status osoby „niepełnoletniej", nad którą dotąd rodzice i nauczyciele roztaczali opiekę, kierowali, doradzali, minimalizowali skutki jego niewłaściwych wyborów i nietrafionych decyzji.

Wraz ze zmianą środowiska następuje porzucanie uformowanych dotąd zasad, norm, wartości, sposobów patrzenia na siebie i otaczający świat.

---

[205] Za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*…

[206] Zob.: M. Sińczuch, *op. cit*.; A. Lipska, W. Zagórska, *„Stająca się dorosłość" w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia*, „Psychologia Rozwojowa" 2011, nr 1, t. 16.

Grupa rówieśnicza ułatwia młodemu człowiekowi oderwanie się od rodziny i krewnych. Rówieśnicy są pomostem do dorosłego życia i nowych ról. To oni pomagają porzucić rodzinę, która reprezentuje uniwersum wartości partykularnych na rzecz życia publicznego, szkoły, pracy, reprezentujących uniwersum wartości uniwersalistycznych[207].

Niektórzy psycholodzy uznają okres wchodzenia w dorosłość za najbardziej krytyczny w całym cyklu życia, gdyż dopiero od tego momentu można osiągnąć autonomię przez odrzucenie pozbawionych sensu idei z dzieciństwa oraz ukształtowanych wtedy więzi[208]. Odcinanie „psychologicznej" pępowiny często jest bardziej bolesne dla rodziców (syndrom opuszczonego/pustego gniazda) niż dzieci, dla których studia są czasem czerpania radości z zyskanej swobody i poszukiwania swojego miejsca w dorosłym świecie. Pogląd ten podziela inny psycholog – Daniel Levinson – kiedy mówi o konieczności zrywania zależności od rodziców i budowania wizji życia na podstawie własnych doświadczeń. Wchodzący w dorosłość młodzi ludzie niejako w naturalny sposób odcinają się od patrzenia na świat oczami dawnych autorytetów, gdyż „(...) noszą piętno opiekuńczej ostrożności i konserwatyzmu, by mogły konkurować z ponętnymi dla młodego człowieka pokusami działań na własną rękę"[209].

Proces wyłączania młodego człowieka z dotychczasowych środowisk, instytucji, statusów stanowi zatem ważny etap przygotowujący go do dorosłości przez przekraczanie obecnego poziomu rozwoju i budowanie własnej tożsamości.

O ile faza wyłączania jest momentem rozliczania się z tym, co dotychczas kształtowało biografię młodego człowieka, o tyle faza kolejna to etap podejmowania konkretnych działań w kierunku formowania swojego dorosłego życia, konfrontowania i prób scalania tego, co „stare", z tym, co „nowe". Druga faza określana jest jako faza marginalna (liminalna, przejściowa, graniczna). Może ona trwać wiele lat. Jednostka nie ma jeszcze ustalonej pozycji w nowym środowisku (często brak jej znajomości formalnych i nieformalnych wartości i norm, kultury studenckiej, strategii radzenia sobie ze studiami), nie jest jeszcze przygotowana do podjęcia obowiązków i zadań osoby dorosłej. Socjologowie – Kenneth Feldman i Theodore Newcomb – u rozpoczynającej studia młodzieży wyodrębnili etap jej desocjalizacji, a następnie ponownej socjalizacji, ale już przez środowisko uczelniane[210].

---

[207] Za: H.M. Griese, *op. cit*.

[208] Za: Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", Warszawa 1990.

[209] Za: *ibidem*, s. 96.

[210] K.A. Feldman, T. Newcomb, *The Impact of College on Students*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco, 1969.

Jednostka wprawdzie straciła swoją poprzednią pozycję, rolę, ale jeszcze nie określiła się w nowych, pozostaje w stanie psychospołecznego zawieszenia. Młody dorosły osiągnął dojrzałość rozrodczą, stał się niezależny od rodziców, zyskał prawa wynikające z pełnoletniości (na przykład prawa wyborcze, prawo do zakupu alkoholu, papierosów, zawarcia związku małżeńskiego), ale często nie realizuje on jeszcze ról typowych dla osób dorosłych: pracownika, małżonka czy rodzica.

Klaus J. Tillmann wskazuje, że między 20. a 30. rokiem życia następuje przejście ze statusu młodzieży do statusu „osoby uchodzącej za dorosłą"[211]. Współczesny psycholog Jeffrey J. Arnett fazę przejścia między późną adolescencją a wczesną dorosłością uznaje za tak doniosłą, że proponuje potraktować ją jako odrębny okres rozwojowy. Nazywa go „wyłaniającą się", „stającą się" dopiero dorosłością (*emerging adulthood*). Cytowany psycholog rozwojowy uważa, że w społeczeństwach wysoko rozwiniętych osoby w przedziale wiekowym między 18. a 25. rokiem życia najczęściej nie mieszkają już z rodzicami, ale z partnerami, podejmują dorywczą pracę zarobkową, poszukują dla siebie odpowiedniej formy kształcenia. To czas licznych życiowych zmian, przedsiębrania zróżnicowanych form aktywności, ale przede wszystkim poszukiwania własnej tożsamości poprzez eksperymentowanie z miłością i pracą[212].

Studia są czasem eksperymentowania z nowymi rolami, sprawdzania własnych przekonań, postaw, zachowań – są zinstytucjonalizowaną formą psychospołecznego moratorium[213]. Dla wielu studentów szkoła wyższa to pasaż, w którym chcą przeczekać trudną sytuację na rynku pracy, bolesne zderzenie z wyzwaniami współczesnej rzeczywistości, odroczyć powzięcie decyzji o wejściu w stały związek, podjęciu ról rodzicielskich. Istnieje przy tym społeczne przyzwolenie dla studiujących, aby ten okres młodości wydłużyć i odsunąć czas podjęcia ról osoby dorosłej po to, aby lepiej przygotować się do wykonywania zawodów wymagających wiedzy i specjalistycznych umiejętności. Sami studenci dostrzegają swój nieokreślony status: „(...) mnie się zdaje, że jeśli jestem studentem, to wtedy, kiedy skończę studia, ożenię się, to wtedy, wydaje mi się, że to będzie już dorosłość. Jak już będzie dojrzałe myślenie o życiu"[214].

Pewne swoje zachowania uznają za dojrzałe, z kolei inne traktują jako dziecinne i mało poważne. Zanim staną się osobami dorosłymi, osiągną ważny rozwojowo status tzw. tożsamości odroczonej (moratoryjnej). Oso-

---

[211] K.-J. Tillmann, *op. cit.*

[212] J.J. Arnett, *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, New York, Oxford 2004.

[213] K.M. White, *Problems and Characteristics of College Students*, „Adolescence" 1980, nr 57, t. 15.

[214] Cyt. za: M. Sińczuch, *op. cit*., s. 165.

by o takiej tożsamości intensywnie poszukują swojego miejsca w świecie, odważnie eksperymentują zarówno z nowymi rolami, ale także z używkami i zachowaniami ryzykownymi. Procesowi temu towarzyszą kryzys, niepokój i lęk. Jednostki o tożsamości moratoryjnej są krytyczne wobec otrzymywanej wiedzy, ale także otwarte na nowe informacje. Odsuwają oni podjęcie wiążących decyzji na bliżej nieokreśloną przyszłość[215].

Także pedagodzy zauważają u studiującej młodzieży stan pewnego zawieszenia, bycia „pomiędzy" oczekiwaniami ze strony uczelni a rzeczywistymi możliwościami studentów. Kazimierz Jaskot dostrzega z jednej strony jej pragnienie autonomii, z drugiej ograniczenie wynikające z podporządkowania się formalnym wymogom uczelni; konieczność opanowania przez nią dużej ilości wiedzy przy wciąż słabej motywacji i braku umiejętności jej opracowywania, przyswajania i dostrzegania możliwości jej spożytkowania, wreszcie rosnącym jej potrzebom ekonomicznym i towarzyszącej niemożności ich zaspokojenia[216].

Z kolei dla Barbary Niemiec studia są czasem aksjologicznego „pomiędzy". Pokazuje ona ten okres jako proces dorastania studenta do pełnej odpowiedzialności, drogę jego przechodzenia od niedojrzałości (na przykład podczas kierowania się przy wyborze studiów chęcią „ustawienie się w życiu", „wyszumienia się"), do stopniowego uświadamiania sobie najważniejszego celu studiowania, którym powinno być osiągnięcie pełni człowieczeństwa, tj. dojrzałości duchowej, dojrzałości sumienia, poznania samego siebie, odnalezienia życiowej drogi i swojej roli w społeczeństwie[217].

Socjologowie graniczność okresu studiów wiążą z przechodzeniem do nowego miejsca w strukturze społecznej:

> (...) zostają zawieszone normy i jest miejsce na eksperymenty, próby, uczenie się nowych wzorów i wprowadzanie nowych rozwiązań. (...) każde społeczeństwo wypracowuje takie „liminalne" enklawy eksperymentu, w którym generowane są zmiany. Zatem rytuał także generuje zmiany, bowiem tworzy wizję porządku społecznego, która nie musi być zgodna z zastanym ładem, z politycznym czy obyczajowym *status quo*, lecz może postulować jego przeobrażenia. Ludzie uczestniczący w rytuale mogą, jak w teatrze, przeżyć inny, lepszy świat i zechcieć go wprowadzić w życie poza sferą rytuału[218].

---

[215] A. Oleszkowicz, *op. cit*.

[216] K. Jaskot, *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.

[217] B. Niemiec, *Okres studiów – czasem dorastania do odpowiedzialności. Aksjologiczny wymiar studiowania* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

[218] M. Flis, *Studia jako faza liminalna w rytuale przejścia* [w:] *Studenci we wspólnocie...*, s. 13.

Ważne miejsce w fazie włączenia (postliminalnej, integracji) – w której jednostka zyska nowy status – może odegrać mentor/mistrz. Jest to osoba doświadczona, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca; przypomina on roślinę o utrwalonych cechach, na której zaszczepia się młody pęd (wychowanek) po to, aby nabrał tych cech[219].

Oba wyjaśnienia tego pojęcia dobrze ilustrują rolę i znaczenie mentora w życiu studenta wkraczającego w dorosłość. Mentora utożsamia się z mądrym nauczycielem-mistrzem, którego wysoka pozycja została ugruntowana w tradycji uniwersytetu. Mistrz jako autorytet i przewodnik jest pedagogiem inicjacji w życie, terapeutą duchowym, który współtowarzyszy młodym na drodze do dorosłości[220]. Zdaniem Mirosława Szymańskiego, mistrzem-przewodnikiem zostaje osoba o wysokich walorach intelektualnych, ujmujących cechach charakteru, zdolnościach nawiązywania kontaktów interpersonalnych oraz wysokich kompetencjach pedagogicznych, tj. potrafiąca skutecznie przekazać wiedzę oraz zmotywować do rozwijania pasji i zainteresowań[221]. Wzajemna współpraca ma służyć rozwijaniu ważnych cech charakteru: wytrwałości, obowiązkowości, pokory, dystansu do świata, odporności na porażki i niepowodzenia, oraz przygotowywać do samokształcenia. Uczony-mistrz przygotowuje swoich następców. Ofiarując siebie, jest jednocześnie wymagający wobec uczniów, którym nie pozwala chodzić łatwymi ścieżkami. Ale mistrz nie ukrywa, że potrzebuje uczniów, by wnosili do jego warsztatu świeżość widzenia niezakłóconego schematami[222].

D. Levinson podkreśla wyjątkowy charakter relacji między starszym i doświadczonym nauczycielem (można go utożsamiać z nauczycielem życia) a młodym, mniej doświadczonym podopiecznym dla rozwoju kariery tego ostatniego. Związek ten traktuje jako jeden z najbardziej zło-

---

[219] Hasło słownikowe podaje, że „mentor" to nie tylko mądry doradca, wychowawca i nauczyciel, ale i „roślina starsza o utrwalonych cechach, na której zaszczepia się młody pęd, aby nabrał tych cech". Zob. *Słownik języka polskiego PWN*, M. Szymczak (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, t. 2, s. 132.

Pierwowzoru współczesnego rozumienia pojęcia „mentor" należy poszukiwać w *Odysei* Homera. Mentor był przyjacielem króla Itaki – Odyseusza, który przed wyruszeniem na wojnę trojańską powierzył jemu opiekę nad synem Telemachem i żoną Penelopą. Dzięki swojej mądrości i doświadczeniu stał się prawdziwym wzorem do naśladowania, godnym zaufania doradcą i przewodnikiem.

[220] J. Bagrowicz, *Uniwersytet – czy jest jeszcze wspólnotą nauczających i uczących się?* [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

[221] M. Szymański, *Nauczyciel akademicki – mistrz, przewodnik czy partner studentów* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

[222] I. Ziemiński, *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos" 2009, nr 85–86, s. 76.

żonych, a zarazem najbardziej rozwojowo istotnych. Do zadań mentora zalicza: wspieranie rozwoju intelektualnego, indywidualnych umiejętności podopiecznego (studenta), ułatwienie zdobycia określonej pozycji, przewodzenie we wprowadzaniu go w tajniki naukowego, zawodowego i społecznego życia, zaznajamianie z wartościami, zwyczajami i rolami, bycie wzorcem do naśladowania. Rolą mentora jest pomoc podopiecznemu w osiągnięciu celu nadrzędnego, tj. realizacji marzenia życia. Celem tym może być kariera zawodowa lub naukowa. Analizując charakter wzajemnych relacji mentora i jego podopiecznego, Levinson zaznacza, że nie są one łatwe – rozpoczynają się od silnej bliskości emocjonalnej, ale z czasem dochodzi do zerwania więzów w atmosferze konfliktu i wzajemnych urazów[223].

O złożonych, trudnych i życiodajnych relacjach z mistrzem pisze także Lech Witkowski. Mistrz posiada status „znaczącego Innego", ale jest tylko ogniwem etapowym, pośrednikiem, który przygotowuje do samodzielności. Dla ucznia obecność mistrza może okazać się jednak niebezpieczną pułapką rozwojową, kiedy zbytnie do niego przywiązanie pociągnie kopiowanie mistrza i doprowadzi do zarzucenie realizacji własnej ścieżki rozwoju. Charyzmatyczna osobowość mistrza, twórcze podejście do świata, szczególna wrażliwość emocjonalna mogą być dla ucznia rozwojowo znaczące, ale wtedy, kiedy mistrz pozwala, aby uczniowie go przerośli, kiedy staje się „nosicielem i medium doświadczenia inicjacji, transgresji"[224].

Studia mogą pomóc młodemu człowiekowi w pełni się zaangażować w życie społeczne, zawodowe, podjąć role osoby dorosłej, ale zależy to zarówno od spełnienia odpowiednich warunków przez środowisko akademickie, jak i zaangażowania samego studenta.

4. Współcześni studenci wobec wyzwań dorosłości – specyfika pokolenia

Dla współczesnych młodych ludzi czas spędzony na studiach jest okresem swobody i radości z życia, uwalniania się spod kontroli rodziców i zyskiwania intelektualnej niezależności. Odpowiada im, że na studiach są traktowani poważniej, dorośle, mogą samodzielnie decydować o tym, czego chcą się uczyć, mają więcej przedmiotów, spośród których mogą wybierać,

---

[223] D.J. Levinson, C.N. Darrow, E.B. Klein, M.A. Levinson, B. McKee, *The Seasons of a Man's Life*, Knopf, New York 1978.

[224] L. Witkowski, *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji* (*dylematy pedagogiczne*) [w:] *idem*, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, t. 3, s. 270.

by rozwijać swoje rzeczywiste zainteresowania; dysponują większą ilością czasu i możliwościami kontaktów z rówieśnikami zróżnicowanymi ze względu na cechy osobowości, style życia, normy i wartości. Jest jednak i druga strona medalu. Młodzi z niepokojem myślą o przyszłości:

> Wejście w dorosłe życie, z towarzyszącym mu napięciem, niewiadomą, wreszcie zasadniczą zmianą pozycji zajmowanej przez jednostkę w społeczeństwie – od pasywnego odbiorcy, do aktywnego dawcy, od kontestacji do podtrzymywania, od swobody do stabilizacji – stanowi chyba jeden z najtrudniejszych transferów biograficznych. Szczególne wyzwanie wiąże się z wchodzeniem w dorosłość w społeczeństwach nowoczesnych, a zwłaszcza ponowoczesnych, gdzie zmienność, nieprzewidywalność i ryzyko utrudniają realizację zadań wiążących się z jakąkolwiek stabilizacją – a do takich należy bez wątpienia osiąganie statusu dorosłego[225].

Wskazuje się na mało gościnną dla młodych rzeczywistość. W tzw. społeczeństwie ryzyka oprócz zagrożeń globalnych (ekologicznych, atomowych) pojawiają się i te związane z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczną[226]. Młodzi ludzie zyskują wolność i niezależność od dorosłych, swobodę w decydowaniu o sobie, ale jednocześnie zmuszeni są samodzielnie radzić sobie z wykluczającymi się wartościami, światopoglądami, postawami i stylami życia, z natłokiem propozycji i ofert pochodzących z różnych źródeł. Brakuje im przejrzystych reguł, podpowiedzi, co robić, aby w sposób satysfakcjonujący dla siebie i innych realizować życiowe plany. Niejednoznaczność kryteriów wartościowania, wzorców identyfikacyjnych, mnogość możliwości bez drogowskazów i ofert kulturowych, „rozmyte" oczekiwania utrwalają poczucie niepewności człowieka co do tego, kim jest oraz kim chce zostać:

> (...) nadmiar wolności i różnorodności w pewnym momencie przestaje być sam w sobie atrakcyjny, ponieważ wnosi w życie młodzieży wiele przykrych doświadczeń: poczucie zamętu, osamotnienia, powierzchowności i szybkiej przemijalności wszelkich kontaktów, a ostatecznie bezsensu i pustki[227].

Sytuacje takie nie sprzyjają wywiązywaniu się z zadań rozwojowych, utrudniają pozytywne rozwiązanie konfliktów rozwojowych i osiąganie dojrzałej tożsamości indywidualnej. Na studiach kumuluje się liczba zdarzeń stresowych, a wśród nich tych związanych z nauką i egzaminami, trudnościami finansowymi, mieszkaniowymi, ze zmianą środowiska i do-

---

[225] M. Sińczuch, *op. cit.*, s. 246.

[226] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2002.

[227] A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 246.

tychczasowymi nawykami, życiem na własny rachunek itp. Tymczasem doświadczenia młodych dorosłych są jeszcze niewystarczające, aby radzić sobie z wyzwaniami dorosłości. Konflikty i dylematy prowokują zmiany w kierunku wyższych poziomów rozwoju, ale też mogą utrudniać budowanie stabilnej i zintegrowanej tożsamości, zwłaszcza wtedy, gdy nie uzyska się odpowiedniego wsparcia społecznego, albo gdy tego wsparcia było się pozbawionym we wcześniejszych fazach życia. Rodzice nadal dają poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych, ale skupieni na zapewnianiu dzieciom odpowiedniej edukacji zaniedbują ich przygotowanie do samodzielnego radzenia sobie w życiu. Wynika to z ich obciążenia różnymi obowiązkami, ale i braku ku temu odpowiednich kompetencji. Deficyt w zakresie wartościowych wzorców odgrywania ról osób dorosłych, egocentryzm rodziców, fascynacja niczym nieskrępowaną wolnością mogą uniemożliwiać młodym nawiązanie trwałych relacji z innymi, prowadząc do wtórnej egocentryzacji[228].

Młodzi nie mają wystarczającego wsparcia w swoich rówieśnikach. Niezależnie od tego, czy preferują oni imprezowy styl życia, czy też odwrotnie – wysoko cenią sobie wartość edukacji – to relacje w obrębie poszczególnych grup są płytkie i okazjonalne[229]. Młodzi dorośli nie wykazują przy tym potrzeby posiadania przewodników-mistrzów, „zanika zainteresowanie autorytetami moralnymi, a nawet obserwuje się niechęć do odwoływania się do nich w życiu społecznym (...)"[230].

Zagrożeniem dla zyskania statusu osoby dorosłej jest zatrzymanie się na niższych, z rozwojowej perspektywy, statusach tożsamościowych, na przykład tożsamości dyfuzyjnej (rozproszonej). Osoby takie nie integrują wymagań różnych ról, nie potrafią odnaleźć swojego miejsca w świecie, często są nieśmiałe i konformistyczne, cechują je niski poziom autonomii, niska samoocena. Z kolei osoby o tożsamości lustrzanej „zapożyczają" tożsamość od innych, na przykład rodziców, autorytetów i pseudoautorytetów, rezygnując z trudu pracy nad sobą, stając się podatne na manipulację ze strony innych.

Utrudnieniem na drodze do pełnego rozwoju jest ich bierna postawa. Pomimo wyrażanej dezaprobaty współczesnego świata młodych cechuje konformizm wobec anonimowych i wszechpotężnych mechanizmów nim rządzących:

> (...) nie protestują przeciw zastanej rzeczywistości, której kluczowymi elementami są rywalizacja i ryzyko. Podstawowym polem kontestacji jest sfera

---

[228] Zob. M. Sińczuch, *op. cit*.; B. Harwas-Napierała, *Dorosłość jako spełnienie*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

[229] B. Fatyga, K. Górniak, P. Zieliński, *Młodzi Niemcy i młodzi Polacy pod koniec wieku. Plemienny wróg – globalny kumpel*, IBnPD, Warszawa 2000.

[230] J. Bagrowicz, *op. cit*., s. 267.

> normatywna, gdyż w ich przekonaniu, trudna sytuacja materialna i nasilenie konkurencyjności usprawiedliwiają dążenie do sukcesu za wszelką cenę, bez oglądania się na „przestarzałe" zasady etyczne[231].

Ich działania ukierunkowane są na zdobycie wysokiej pozycji społecznej, sukcesu i realizacji życiowych planów[232]. Nie kontestują, ponieważ nie mają obiektu, przeciw któremu mieliby protestować, i jak szczerze wyzna jedna ze studentek: „Nie możemy walczyć o nowe swobody obyczajowe, gdyż panuje już kompletna wolność osobista"[233].

Zanik aktywnej postawy młodych wobec świata potwierdzają wyniki wielu badań, w tym i badań psychologów. Zauważają oni, że bunt występuje u współczesnych młodych coraz rzadziej i przybiera najczęściej formę buntu wewnętrznego (niechęć, niezadowolenie, bezsilność, rozżalenie)[234].

Obserwuje się brak identyfikacji młodych ludzi z losem społeczeństwa, historią, tradycją, pokoleniem. Młodzież ulega natomiast wpływom globalnych tendencji[235]. Jest to zapewne jedna z przyczyn, dla których zaciera się różnica między młodzieżą studiującą i niestudiującą. Zanika kultura studencka, która nie ma dawnej siły oddziaływania, propagowania wzorców i stylów życia. Życie kulturalne współczesnych studentów staje się skomercjalizowane i aideologiczne:

> Kiedyś było wiadomo, co to znaczy być studentem i funkcjonować w obrębie studenckiej kultury. Były studenckie zespoły muzyczne, teatralne, pisma literackie, kabarety, festiwale. Dziś to zanikło. (...) Na rozrywkę wydają [studenci – przyp. D.P.] średnio 130 zł, a na kulturę deklarują 49 zł. Faktycznie nie ma ich w miejscach, które teoretycznie są dla nich przeznaczone. (...) Jest ogromna podaż wydarzeń kulturalnych, ale studenci ich nie wypełniają[236].

Dla młodych ważną wartością są dobra zabawa i ekscytujące przeżycia, także te związane z narkotykami czy ekstremalnymi zachowaniami seksualnymi. Uwolnienie się spod kontroli rodziców sprawia, że młodzi czują

---

[231] M. Sińczuch, *op. cit.*, s. 250.

[232] H. Świda-Zięba, *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 289.

[233] Cyt. za: E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Stadium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

[234] A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *op. cit.*

[235] Zob. M. Ledzińska, *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Difin SA, Warszawa 2012; Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania" 2003, nr 3.

[236] *Rozmowa J. Podgórskiej z profesorem T. Szlendakiem. Żacy. XXI*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 87.

się „zwolnieni z przestrzegania zasad i norm egzekwowanych dotąd przez dorosłych: podporządkowują się jedynie tym rygorom, których w żaden sposób nie sposób ominąć. Jest to typowy przykład niedojrzałej osobowości i konformizmu moralnego"[237] – pisze B. Niemiec. Janina Kostkiewicz dodaje: „(...) zmienił się stan świadomości współczesnego studenta w zakresie jego wrażliwości na prawdę, a to uczyniło go leniwym w jej poszukiwaniu"[238].

Inni badacze dostrzegają, że to egoizm i rywalizacja utrudniają nawiązanie trwałych i głębokich relacji z innymi, a przewlekłe trwanie w sytuacjach stresowych zwiększa podatność na zaburzenia psychiczne oraz zachowania ryzykowne. Poczucie wolności, wpływ rówieśników tworzą podatny grunt dla eksperymentowania z różnymi używkami i alkoholem: „Studenckie picie jest często postrzegane jako nieszkodliwy rytuał przejścia, podczas gdy studenci spożywają więcej alkoholu niż jakakolwiek grupa wiekowa czy społeczna"[239]. Połowa amerykańskich studentów upija się, co zmusza władze wielu uczelni do wprowadzania surowych zakazów spożywania alkoholu na terenie kampusów[240]. Z badań wynika, że wzrasta odsetek studentów porzucających *college* z powodu uzależnienia od alkoholu i innych zachowań ryzykownych[241]. Za czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu wskazuje się też takie cechy osobowości, jak: impulsywność, skłonność do poszukiwania wrażeń, indywidualny (biologiczny) „próg" upojenia alkoholowego[242].

Pod wpływem przemian technologicznych, globalnych tendencji, sytuacji na rynku pracy zmienia się studiująca młodzież i jej stosunek do edukacji i zdobywanej wiedzy. Renata Góralska wskazuje, że wzrasta liczba studentów, którzy chcą zdobyć przede wszystkim dyplom i wyższe wykształcenie, dla innych podjęcie studiów jest przechowalnią, w której można przeczekać trudny okres na rynku pracy czy odroczyć wzięcie odpowiedzialności za swoje dorosłe życie. Podobnie uważa M.J. Szymański:

---

[237] B. Niemiec, *op. cit*.

[238] J. Kostkiewicz, *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominującej ideologii* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnoza i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 127.

[239] A. Miller, *Studenckie picie*, „Charaktery" 2015, nr 4 (219), s. 55. Zob. też M. Wasińska, *Pijący młodzi dorośli*, http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/51-alkohol-i-nauka/185-pijacy-mlodzi-dorosli.html (dostęp: 10.07.2014).

[240] Za: D. Boyd, H. Bee, *op. cit*.

[241] N. Zarrett, J. Eccles, *The Passage to Adulthood: Challenges of Late Adolescence*, www.researchgate.net/.../0912f50cf347b265bd0000 (dostęp: 12.10.2013).

[242] A. Miller, *op. cit*.

> Typowy kandydat na studia chce nadal prowadzić beztroskie życie, poznać smak bycia w większym mieście, korzystać ze wzorów i uroków popkultury młodzieżowej. Zwykle czuje się za słabo przygotowany i za mało dojrzały do podejmowania poważnych decyzji życiowych. W tej sytuacji studia, niekoniecznie związane z przyszłym zawodem, wydają się dobrym rozwiązaniem. Dla wielu najlepsze są łatwe, stosunkowo mało wymagające kierunki, za jakie (...) uznaje się między innymi pedagogikę[243].

Badania obrazują też instrumentalne traktowanie samych studiów przez młodzież akademicką. Zasadnicze korzyści, jakie z nich wynoszą, to „papierek", „mgr przed nazwiskiem", które często są szalupą ratunkową na rynku pracy: „(...) studia wyższe to (generalnie) droga ku »lepszemu życiu«, ale droga ta nie wiedzie przez zdobycie wiedzy, tylko przez zdobycie dyplomu"[244]. Podkreśla się negatywne konsekwencje masowego charakteru studiów:

> Odkąd edukacja stała się „towarem" dostępnym dla wszystkich, którzy są zdolni ją „kupić", można zaobserwować nowy typ elit. Są to jednostki, dla których edukacja uniwersytecka jest takim samym towarem jak Pepsi – ma zaspokoić pragnienie zdobycia dyplomu. Ich celem nie jest zatem wiedza, ale produkt końcowy: dyplom, który da im możliwość pomnażania kapitału dzięki praktycznym umiejętnościom zdobytym na uniwersytecie. Pod tym dyplomem jednak niekoniecznie kryje się wszechstronne wykształcenie[245].

Niż demograficzny łączący się z zabieganiem uczelni o każdego studenta, brak większych trudności z dostaniem się na studia, obniżanie kryteriów wymaganych do ich ukończenia sprawiają, że coraz większa liczba studentów studiów dziennych podejmuje prace dorywcze czy nawet prace na pełny etat, stając się studiującymi pracownikami. Młodzi samorealizują się w pracy, która jest dla nich wartością, kiedy daje zadowolenie i możliwość zrobienia szybkiej kariery, o czym przekonana jest studiująca młodzież zarówno ta pracująca, jak i niepracująca. Konsekwencją tego jest ich mała aktywność na rzecz uczelni. Studenci angażują się głównie w działania organizacji religijnych, sportowych, kulturalnych, unikają natomiast aktywności na rzecz partii politycznych[246].

---

[243] M.J. Szymański, *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmiany...*, s. 56.

[244] P. Stańczyk, *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie" w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2007, nr 1, s. 53. Zob. też H. Depta, *Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

[245] D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 317.

[246] E. Ozga, *Aktywność organizacyjna młodzieży akademickiej* [w:] *Studenci we wspólnocie…*

Badania i codzienne obserwacje czynione przez nauczycieli akademickich pokazują, że studenci nie przygotowują się do zajęć, tłumacząc się licznymi obowiązkami związanymi z podjęciem pracy zarobkowej i koniecznością utrzymania się na studiach. Na problem ten już pod koniec lat 70. zwrócił uwagę Ryszard Borowicz[247]. Studia i pracę od połowy lat 80. ujmuje się jako kategorie rozłączne, co należy traktować jako wyraz upadku prestiżu zawodów inteligenckich[248]. Wzrasta liczba studentów niewykazujących zainteresowania wybranym kierunkiem, zadowalających się ocenami dobrymi i dostatecznymi, a wśród tych najlepszych zanika aktywność naukowa:

> Słuchacze w większości wcale nie chcą regularnie uczestniczyć w zajęciach czy współpracować z samorządem studenckim, a do pomyślnego ukończenia studiów nie mają wcale pewności. Chcieliby wprawdzie rozwijać swoją osobowość i być wykwalifikowanymi specjalistami, ale jednocześnie mają wiele wątpliwości wiążących się z podjęciem studiów; (...) źródła tych problemów mają w pewnym stopniu podłoże psychologiczne, wiążące się z rozpoczęciem nowego etapu w życiu[249].

Józef Półturzycki dostrzega problem, jakim jest niska aktywność i samodzielność studentów w dydaktycznym procesie akademickim oraz odsuwanie przez nich decyzji o dalszym swoim losie i pracy zawodowej na przyszłość[250].

Także inne badania z lat 90. potwierdziły występowanie zjawiska inwestowania minimum wysiłku i zaangażowania niezbędnego do ukończenia studiów czy podejmowanie studiów ze względu na brak „innego, sensownego zajęcia"[251]. Zanika zainteresowanie współczesnych studentów pogłębionym studiowaniem, zadawaniem pytań, krytyczną refleksją, natomiast wzrasta zainteresowanie strategiami uzyskiwania lepszych ocen. Przyczyn tego stanu rzeczy poszukuje się zarówno w zdobytych przez studentów doświadczeniach z wcześniejszych etatów kształcenia, jak i w niekorzystnych warunkach studiowania na współczesnym uniwersytecie, gdzie nagradza się uległość, kompromis i podporządkowanie. Proces autentycznego studiowania zabu-

---

[247] Zob. R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów UMK*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1978.

[248] B. Wilska-Duszyńska, *Etyczne aspekty stosunku studenta do studiów i uczelni*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, nr 3.

[249] R. Zielińska, *Studenci a studia i uczelnia. Relacja z badań studentów rozpoczynających studia na UMK* [w:] *Uczestnicy procesu...*

[250] J. Półturzycki, *Studenci pierwszego roku i ich stosunek do uczelni oraz procesu dydaktycznego* [w:] *Uczestnicy procesu…*

[251] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Oferta edukacyjna wyższych uczelni* [w:] J. Kulpińska, H. Najduchowska, M. Jastrząb-Mrozicka, E. Wnuk-Lipińska, *Studenci okresu przełomu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Łódź 1992; H. Depta, *op. cit*.

rzają również mało elastyczne programy studiów oraz sformalizowane i hierarchiczne relacje między studentami i nauczycielami akademickimi[252].

Studenci koncentrują się na tym, co niezbędne do zdania egzaminu czy zaliczenia przedmiotu. Studiowanie polega na czytaniu kserokopii wykładów lub tylko ich fragmentów wyrwanych z kontekstu; podobnie podchodzi się do lektury, które można zdobyć, nie korzystając w czasie swojej edukacji akademickiej ani z czytelni, ani z biblioteki. Dla wielu współczesnych studentów podstawowym źródłem wiedzy jest internet[253].

Wychodząc od swoich obserwacji wykładowcy akademickiego, Tomasz Szlendak zauważa, że współczesny student nie umie formułować myśli, argumentować, a przeczytanie 250-stronicowej książki budzi w nim lęk[254]. Przyczyn takiego stanu rzeczy poszukuje się w masowym charakterze studiów, braku selekcji kandydatów na studia oraz zaniedbaniach edukacyjnych wynoszonych ze szkół średnich. Antonina Sebesta współczesnych studentów określa jako „ksero studentów"[255], a cytowany już socjolog mówi o „pokoleniu zielonego markera":

> Biorą odbitkę artykułu, marker i zakreślają rzeczy, które wydają im się najważniejsze. A potem po tych rzeczach skaczą, nie rozumiejąc całości. To kultura skrótu, a właściwie nadmiaru skrótów, które się nie sklejają w całość. Naprawdę mam wrażenie, że ich męczę, kiedy ciągnę jakiś wątek od A do Z przez 40 minut. Wyglądają po tym, jakby przebiegli maraton. Nie mam już żadnych wykładów bez prezentacji, bo oni potrzebują dystraktorów uwagi[256].

Z badań opartych na materiale narracyjnym i autobiograficznym wynika, że współcześni studenci znacząco podlegają oddziaływaniom studiów, stwierdza się ich zależność od instytucji kształcenia wyższego, afirmatywny do nich stosunek, który – zdaniem badaczek – utrudnia rozwój refleksyjnego podejścia do otaczającej rzeczywistości[257].

---

[252] Zob. T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian*...; F. Bereźnicki, *Dydaktyka szkoły wyższej wobec współczesnych potrzeb* [w:] *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań*, F. Bereźnicki, A. Bielawiec (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999; D. Pauluk, *Uniwersytet Jagielloński w percepcji studentów. Sprawozdanie z badań* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie*...

[253] B. Ostafińska-Molik, *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie*…

[254] T. Szlendak, *op. cit.*

[255] A. Sebesta, *Wykładowca: Ksero studia, ksero studenci*, krakow.gazeta.pl/1,35798.Ksero_studia_ksero_studenci.html (dostęp: 25.03.2015).

[256] *Rozmowa J. Podgórskiej z profesorem T. Szlendakiem*…, s. 88.

[257] E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Mikrohistorie studentów nietradycyjnych o uczeniu się w instytucjach kształcenia wyższego. O niezamierzonych skutkach uczestnictwa w projekcie europejskim PRILHE* [w:] *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

Analiza przekazów historycznych oraz wyników badań pokazuje ponadczasowość wielu negatywnych zachowań studentów, w tym i ich nieuczciwości (oszukiwanie, ściąganie na egzaminach). Na przykład badania B. Wilskiej-Duszyńskiej wskazują, że 90% studentów dopuszcza zarówno ściąganie, jak i posługiwanie się „lewym" zwolnieniem albo co najwyżej uzależnia to od okoliczności[258]. Agnieszka Gromkowska-Melosik kierowanie się przez studentów tzw. pragmatyczną etyką osobistą łączy z traktowaniem przez nich procesu studiowania nie jako drogi do kształtowania siebie, swojej osobowości, ale jako drogi do sukcesu, wysokiego statusu społecznego i materialnego[259].

[258] B. Wilska-Duszyńska, *op. cit*.

[259] A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Rozdział III

Student w akademickim środowisku edukacyjnym – warunki stymulujące i utrudniające jego rozwój*

1. Szkoła wyższa (uniwersytet) – specyfika środowiska edukacyjnego

Człowiek, który wkracza w dorosłość, w mniejszym stopniu podlega wpływom czynników biologicznych, a w większym – środowiskowych. Wraz z wiekiem zmniejsza się rola wychowania, a powinna wzrastać rola samowychowania i samokształcenia. Trudności z uchwyceniem całej złożonej kombinacji elementów wpływających na rozwój osoby wkraczającej w dorosłość, w tym i studenta, dobrze oddają słowa Zbigniewa Pietrasińskiego, który twierdzi: „Ustaje działanie dojrzewania organizmu i zredukowane zostają specjalne zabiegi kształcące, którym podlegają dzieci i ucząca się młodzież. Dalszy rozwój staje się w głównej mierze skutkiem ubocznym codziennej praktyki życiowej”[260]. Ta ważna myśl została pogłębiona przez Knuda Illerisa, który szczególnie mocno akcentuje znaczenie uczenia się przez codzienne przebywanie w określonym środowisku. Wspomniany autor zauważa:

> W sposób paralelny do pojęcia świadomości potocznej wprowadzona została koncepcja uczenia się z codzienności. Pojawia się ono w sposób nieformalny i najwyraźniej zachodzi w życiu codziennym całkiem przypadkowo. Poruszając się w różnych przestrzeniach życia bez intencjonalnego zamiaru uczenia się czegokolwiek, często pracowicie absorbujemy wszystko, co jest niezbędne dla funkcjonowania, a co nie zawsze jest dla nas w pełni zrozumiałe. Uczenie się z codzienności biegnie przez zalew impulsów i wrażeń

---

* Fragmenty z tego rozdziału zostały wykorzystane w artykule: B. Gola, D. Pauluk, *Student w środowisku akademickim w świetle wybranych teorii i badań*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 2, s. 31–51.

[260] Z. Pietrasiński, *op. cit*., s. 136.

tworzących chaos życia, co wymaga od nas selekcjonowania i poruszania się pośród wielości[261].

Ten rodzaj uczenia się poprzez codzienne doświadczanie różnych impulsów, bodźców, środowisk występuje w szkole wyższej, w tym i na uniwersytecie. Poprzez specyficzne warunki organizacji pracy, uczenia się, życia staje się ona ważnym miejscem socjalizacji i wychowania studenta. Szkoła wyższa dysponuje niezwykle bogatym i zróżnicowanym zestawem możliwości i bodźców, które nie ograniczają się do tego, co zostaje zorganizowane w obrębie instytucji, ale wykraczają poza mury uczelni.

Sięgając do tradycji pedagogiki społecznej, można szkołę wyższą traktować jako specyficzną instytucję, w której występują zarówno zorganizowane kształcenie studentów (wiedza, umiejętności), jak i towarzyszący temu proces wychowania, nabywania określonych cech osobowościowych (rzetelność, uczciwość, systematyczność itp.). Pobyt w szkole wyższej daje okazję do rozwijania autonomii młodego człowieka przez udział w kołach naukowych, samorządzie studenckim, stowarzyszeniach, klubach, zespołach itp. Środowisko akademickie stwarza dogodne warunki do rozwoju osobowości, zaspokaja różne potrzeby i aspiracje młodego człowieka, a student, będąc aktywnym podmiotem, sam działa i przetwarza to środowisko, przez co i ono staje się wyjątkowe i niepowtarzalne.

Codzienne doświadczenia studentów z pobytu na studiach są kształtowane przez specyficzną atmosferę, którą kreują tradycja uczelni, jej historia, pielęgnowane wartości, zwyczaje, rytuały związane ze zdobywaniem kolejnych etapów studiów, stopni naukowych, symbolika miejsc (stare budynki, obrazy, stroje), a także osoby związane z uczelnią (obecność wybitnych uczonych-mistrzów, rówieśników).

Jednym z istotnych elementów szkoły wyższej decydującym o wyjątkowości tego miejsca i jego oddziaływaniu na studenta jest charakterystyczny sposób organizacji procesu nauczania-uczenia się. Szkoła wyższa, a więc również uniwersytet, w swojej długowiekowej tradycji wytwarzała i podtrzymywała przez uczestników praktyki akademickiej pasję poznawczą, jaką jest poszukiwanie prawdy: „Ta atmosfera nieuniknienie sprzyja wewnętrznej przemianie i dojrzewaniu osobowemu"[262]. Helena Radlińska podkreślała tak aktualne i dziś kwestie, że szkoła wyższa przez naturalną wielość i różnorodność bodźców psychospołecznych i kulturowych oddziaływań nie urabia młodego człowieka, a tylko stwarza możliwości wyboru wartości, wzorów kultury, może też rozwijać (albo i hamować) zdolności rozwiązywania zadań

---

[261] K. Illeris, *op. cit.*, s. 190–191.

[262] K. Wrońska, *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie...*, s. 70.

charakterystycznych dla tego okresu życia człowieka. Jednostka przez własną aktywność i twórczą postawę zmierza do rozwoju i przekraczania siebie[263].

Nieodłącznym elementem współtworzącym akademicką rzeczywistość są zgromadzeni w jednym miejscu, przywiązani do siebie młodzi ludzie w podobnym wieku, ale różniący się osobowościowo, pochodzeniem społecznym, stylami życia, dzielący się radością z życia, zainteresowaniami, pasjami, obawami, pracujący, bawiący się i romansujący – stanowiąc dla siebie system społecznego odniesienia. Na fakt ten zwrócili uwagę amerykańscy socjologowie już pod koniec lat 60. minionego wieku. Theodore Newcomb i Kenneth Feldman okres studiowania uznali zarówno za czas desocjalizacji, czyli odrzucenia przyswojonych postaw, wartości, poglądów i zachowań, jak i socjalizacji – przyswojenia zasad uczestnictwa w nowej kulturze i w nowym porządku społecznym. Pokazali rówieśników jako ważną grupę odniesienia, która pomaga studentom zyskać niezależność od rodziców, ułatwia osiągnięcie celów edukacyjnych, dostarcza emocjonalnego wsparcia oraz jest źródłem dodatkowej gratyfikacji[264].

W świetle współczesnej wiedzy można przyjąć, że szkoła wyższa stanowi kombinację pozostających we wzajemnych, dynamicznych i zróżnicowanych relacjach różnych subsystemów i subśrodowisk związanych z jej instytucjonalnym i pozainstytucjonalnych wymiarem. Stanowi ona wyjątkowe środowisko edukacyjne, które w sposób bezpośredni i pośredni oddziałuje na studentów. Dodać należy, że takie elementy, jak struktura i organizacja uczelni (jej wielkość, rekrutacja, selekcja), relacje interpersonalne (między studentami a osobami związanymi z uczelnią) kształtują instytucjonalne środowisko edukacyjne, te zaś wchodzą w interakcje z psychospołecznym bagażem wnoszonym przez studentów (status socjoekonomiczny, zdolności, aspiracje, osobowość, pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania).

Wszystkie z wymienionych zmiennych wpływają na ilość i rodzaj interakcji studentów z różnymi agendami socjalizacyjnymi – rówieśnikami, osobami reprezentującymi wydział, uczelnię. Stopień zaangażowania studenta w czasie studiów jest wypadkową wspomnianych zmiennych, a skutki wpływu uczelni na jego rozwój poznawczy są wynikiem interakcji między wnoszonymi przez niego cechami (zdolnościami, aspiracjami itp.), relacjami z innymi oraz jakością wkładanego przez niego wysiłku[265].

---

[263] Zob. H. Radlińska, *op. cit*.

[264] K.A. Feldman, T. Newcomb, *op. cit*. Zob. też T. Gerholm, *On Tacit Knowledge in Academia*, „European Journal of Education" 1990, nr 3.

[265] E.T. Pascarella, *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development. A Critical Review and Synthesis* [w:] *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, J. Smart (red.), Agathon, New York 1989.

2. Szkoła wyższa środowiskiem aktualizowania się potencjału rozwojowego – na przykładzie wybranych teorii i wyników badań

Studia przypadają na okres życia, który jest rezerwuarem ogromnych możliwości jednostki, czasem gotowości do rozwijania tkwiącego w niej potencjału, osiągania wzrostu osobowego i społecznego. Na podstawie zebranych wyników badań nad oddziaływaniem uczelni na studenta zasadnicze wnioski są spójne: środowisko akademickie w znaczący sposób wpływa na rozwój studenta; rezultat studiów jest złożoną kombinacją czynników wewnętrznych, cech wnoszonych przez studenta, zamierzonych i niezamierzonych oddziaływań środowiska akademickiego oraz aktywności studenta; studia wpływają na wiele sfer życia studenta, a pozytywne zmiany w jednej sferze pociągają zmiany w kolejnych; student ma duży potencjał rozwojowy, który dzięki stymulującym oddziaływaniom środowiska akademickiego można przekształcić w trwałe zdobycze rozwojowe ułatwiające osiągnięcie funkcjonalnej adaptacji do szybko zmieniającej się rzeczywistości; skutki studiów dają odroczoną w czasie gratyfikację, na przykład zadowolenie z pracy, wyższy status ekonomiczny i społeczny, wzrost osobisty, bardziej podmiotowy styl funkcjonowania w społeczeństwie; pozytywne zmiany są względnie trwałym kapitałem jednostki przenoszonym na kolejne pokolenia, na przykład w tworzeniu bardziej stymulującego środowiska rozwoju własnych dzieci, rozwijaniu ich aspiracji edukacyjnych[266].

Okres między adolescencją a dorosłością jest trudnym czasem przełomu, którego potencjał rozwojowy można zarówno wykorzystać, jak i zaprzepaścić. Dla realizacji szans rozwojowych ważna jest rola akademickiego środowiska edukacyjnego oraz aktywności studenta-podmiotu odpowiedzialnego za swój rozwój. Akcentują to wszystkie znaczące teorie pedagogiczne, psychologiczne czy socjologiczne.

W Stanach Zjednoczonych już od okresu powojennego podejmowano próby określenia modelowych warunków, jakie powinna spełniać szkoła wyższa, żeby studenci w pełni rozwinęli wewnętrzny potencjał charakterystyczny dla tego okresu rozwojowego, podnosili efektywność swojego działania w różnych sferach jednostkowego i społecznego życia oraz widzieli sens i znaczenie idei edukacji przez całe życie.

---

[266] Zaprezentowane wyniki pochodzą z amerykańskich interdyscyplinarnych badań prowadzonych na dużych próbach, z wykorzystaniem różnych planów badawczych, w długim przedziale czasowym od lat 60. do lat 90., które zostały zawarte w pracach cytowanych już autorów. Zob. E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *How College Affects Students*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1991.

W 1962 roku Nevitt Sanford pokazał związek między wpływem uczelni a znaczącym wzrostem osobowym dokonującym się między późną adolescencją a wczesną dorosłością. Jego zdaniem, aby ten osobisty rozwój się dokonał, istnieje potrzeba opanowania sztuki balansowania między tworzeniem studentowi wyzwań i jednocześnie wspieraniem go na drodze ich realizacji[267]. Także Douglas Heath uważał, że szkoła wyższa dysponuje warunkami, dzięki którym można osiągnąć dojrzałość, tj. zdolności do symbolicznego wyrażania siebie w mowie, sztuce, bycie bardziej allocentryczną, zintegrowaną, stabilną i autonomiczną jednostką[268]. Alexander Astin podkreślał znaczenie angażowania studenta w różne obszary życia uczelni oraz poza jej murami, tj. udział w różnych inicjatywach, pracach społecznych, aktywności politycznej i obywatelskiej, rozwijanie współpracy z biznesem, organizacjami zawodowymi, rządowymi, kulturalnym, jako czynnikach decydujących o rezultatach studiów. Autor ten uważał, że uczelnia tworzy sprzyjające warunki dla studenta, kiedy ten czuje się autentycznie jej częścią; jest to możliwe przez nawiązywanie bliskich relacji studentów z rówieśnikami, nauczycielami akademickimi oraz przedstawicielami władz uczelni[269].

Szkoła wyższa może tworzyć sprzyjające warunki, aby wszechstronnie stymulować i wspierać rozwój studenta, ale do realizacji tego celu, zdaniem Arthura Chickeringa i Lindy Reisser, potrzebne są:

- jasność i spójność celów z praktyką edukacyjną,
- elastyczność programów,
- stosowanie aktywizujących metod pracy,
- wykorzystywanie zróżnicowanych stylów nauczania,
- stawianie wysokich wymagań,
- przekazywanie na bieżąco informacji zwrotnych na temat rezultatów pracy,
- respektowanie indywidualnych sposobów uczenia się.

Wspomniani badacze za istotne kwestię uznali troskę ze strony władz i wykładowców o angażowanie studentów na rzecz uczelni przez promowanie regularnych z nim kontaktów, tworzenie atmosfery psychologicznej dostępności, wzajemnej pomocy i wsparcia, pielęgnowanie współpracy między rówieśnikami pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk, stwarzanie okazji do wzajemnych działań, w mniej lub bardziej formalnych grupach rówieśniczych, organizacjach studenckich,

---

[267] N. Sanford, *The American College*, Willey, New York 1962.

[268] Za: N.J. Evans, D.S. Forney, M. Guido, L.D. Patton, K.A. Renn, *Student Development in College*, Jossey-Boss Publishers, San Fransisco 2010.

[269] E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit*. Zob. też A. Astin, *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

rozwijanie kultury studenckiej, oferowanie programów i różnych form wsparcia dla studentów[270]. W świetle teorii i zgromadzonych wyników badań wskazuje się, że pozytywne rezultaty warunkują także takie czynniki, jak: przejrzystość misji uczelni, jej tradycja, historia, rytuały, język, warunki gwarantujące studentom swobodną aktywność naukową, zabieganie o zgodność między propagowanymi przez uczelnię ideałami, wartościami i zasadami a rzeczywistą praktyką edukacyjną i realizowaną polityką[271].

Znaczący wpływ na studenta, jakość jego wyników edukacyjnych wywierają wzajemne relacje z nauczycielami, osobami związanymi z uczelnią oraz rówieśnikami. Nauczyciele, którzy aktywizują studentów przez stawianie problemów, wymianę myśli, inicjujący dyskusje, uważani są za bardziej skutecznych od tych, którzy koncentrują się na przekazywaniu wiedzy faktograficznej. Efektywni nauczyciele są wymagający, ale w sposób zrozumiały przekazują skomplikowane treści, często posługują się analogiami i przykładami, umiejętnie rozkładają materiał w czasie zajęć, a przejście z jednego tematu na inny odpowiednio sygnalizują. Większą skuteczność osiągają nauczyciele akademiccy, którzy sprawdzają rozumienie treści, informują o możliwościach wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności oraz na bieżąco przekazują informacje zwrotne na temat rezultatów pracy studenta. Na poziom osobistego zaangażowania studenta w aktywność intelektualną oraz działalność poza salą wykładową wpływ wywiera obecność nauczyciela-mistrza, który okazuje autentyczne zainteresowanie studentami. Szczególnie ceni się tych nauczycieli, którzy są nie tylko ekspertami w wybranej dziedzinie, ale także mają rozległe kompetencje społeczne. Skuteczni nauczyciele mają dobre relacje ze swoimi studentami, cechuje ich empatia i życzliwość, a także psychologiczna dostępność na zajęciach oraz poza nimi. Do tego, aby student pozytywnie patrzył na rozwój swojej edukacji akademickiej, wystarczą mu przyjacielskie relacje tylko z jedną osobą z wydziału. Badania potwierdzają także, że uczenie słabszych studentów przez zdolniejszych kolegów i koleżanki może być bardzo efektywne. Okazuje się, że rówieśnicy-nauczyciele stosują częstokroć bardziej wszechstronne metody nauczania niż nauczyciele akademiccy.

Pozytywny wpływ na osobisty i edukacyjny rozwój studenta pojawia się wtedy, kiedy poczucie wspólnoty z wartościami i postawami reprezentowanymi na uczelni, wzajemne relacje są pozbawione sztyw-

---

[270] A.W. Chickering, L. Reisser, *op. cit.* Zob. też A.W. Chickering, Z.F. Gamson, *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, http://www.flinders.edu.au/Teaching_and_Learning_Files /Documents/7%20Principles%20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed-Chickering Gamson. pdf (dostęp: 10.08.2014).

[271] E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit.*

nej hierarchizacji, dominuje atmosfera przyjaźni oraz czuje się „ducha" uczelni[272].

W kontekście pojawiających się teorii i interdyscyplinarnych badań zgodnie uznaje się, że można dookreślać i poszerzać listę sprzyjających szeroko rozumianemu rozwojowi studentów warunków na uczelni, ale potrzebne są ich aktywność w ramach sformalizowanego procesu edukacji, ich akademickie (pozaformalne) oraz pozaakademickie zaangażowanie. Już w latach 60. amerykańscy socjologowie dostrzegali ogromne zróżnicowanie młodzieży akademickiej, biorąc pod uwagę, między innymi, jej zaangażowanie w studia. Tak więc wyróżniono liczne subkultury studentów. Do subkultury „wspólnotowej" zaliczono tych, którzy uważali

---

[272] *Ibidem*. Wyniki cytowanych interdyscyplinarnych, międzynarodowych badań porównawczych znajdują potwierdzenie w polskich badaniach nad omawianymi kwestiami prowadzonymi w okresie socjalizmu. Na przykład Ryszard Wroczyński dla realizacji idei edukacji permanentnej widział konieczność przemian modelu szkoły wyższej jako instytucji naukowej, kształcącej i upowszechniającej wiedzę szerszemu społeczeństwu. Domagał się większej otwartości uniwersytetu wobec studentów, odchodzenia od sztywnego trzymania się ujednoliconych i przedmiotowych programów; zwracał też uwagę na konieczność indywidualizowania metod i stylu pracy ze studentami, akcentował wagę samodzielności i twórczości jako podstawowych zasad organizowania studiów dla młodzieży i dorosłych. Zob. R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973. Benon Bromberek wskazywał na znaczenie takich społeczno-środowiskowych uwarunkowań efektywności kształcenia, jak: pochodzenie społeczne młodzieży, poziom kultury rodziców, uwarunkowania przestrzenne, płeć. Opowiadał się za większą demokratyzacją szkół wyższych, stosowaniem aktywizujących metod pracy z uwzględnieniem indywidualnych cech młodzieży, tworzeniem odpowiedniej atmosfery studiowania: budowania wzajemnego zaufania, partnerstwa i psychologicznej dostępności nauczycieli akademickich. Do niekorzystnych uwarunkowań środowiska akademickiego autor zaliczył: schematyzm praktyki dydaktycznej, powierzchowność strategii studiowania, nacisk na reprodukowanie i zapamiętywanie wiadomości, ignorowanie aktywizacji studentów, brak ze strony uczelni inicjatyw na rzecz rozwijania u studentów umiejętności społecznego współżycia, tolerancji, empatii, świadomości społecznej odpowiedzialności za siebie i innych. Zob. B. Bromberek, *Młodzież studencka i jej kształcenie i koncepcje życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Łódź 1988. Socjolog Jan Szczepański zwrócił uwagę szczególnie na niezbędność wykładowców-partnerów, którzy potrafią dostrzec osobowość studenta, a tym samym ułatwiają młodemu człowiekowi trudny proces adaptacji do nowych warunków. Zob. J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963. Z kolei Zofia Kietlińska zainteresowanie przez wykładowców sprawami studenta uznała za równie ważne dla efektywnego procesu studiowania, jak to związane z zapewnieniem przez uczelnię odpowiednich warunków czy cechami studenta (na przykład: stopień jego pracowitości, motywacja do nauki, poziom wiedzy, predyspozycje psychiczne). Do barier utrudniających studentom adaptację do nowego środowiska zaliczyła różne niedociągnięcia organizacyjne po stronie uczelni: zbytni formalizm ze strony nauczycieli akademickich, brak pozytywnych doświadczeń przy realizacji roli studenta, niedostrzeganie rzeczywistych problemów studentów, tj. ich osamotnienia i zagubienia w nowym środowisku. Zob. Z. Kietlińska, *Szkoła wyższa jako środowisko wychowujące*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1974, nr 4.

studia za najlepszy czas na dobrą zabawę, randki, aktywność sportową, a naukę traktowali jako sprawę drugorzędną. Młodzież z subkultury „zawodowej" przykładała się do przedmiotów związanych jedynie z przygotowaniem do określonej profesji zawodowej. Studenci z subkultury „akademickiej" nastawieni byli na zdobywanie wiedzy dla samej wiedzy, stąd też ciężko pracowali i przykładali się do nauki, zyskując największe uznanie wśród profesorów. Reprezentujący subkulturę „buntu" studenci wykazywali zainteresowanie zajęciami tylko wtedy, kiedy uznali je za interesujące i związane z życiem. Zaliczano ich też do agresywnych oponentów i nonkonformistów, często krytycznie nastawionych do poglądów i wiedzy profesorów[273].

2.1. W kierunku zintegrowanej tożsamości[274]

Lata studiów to okres życia człowieka, który przypada na styk dwóch Eriksonowskich konfliktów. Od jakości rozwiązania każdego z nich zależy końcowy bilans życia. Młody dorosły musi najpierw się uporać z konfliktem z okresu wcześniejszego (tożsamość zintegrowana *versus* tożsamość rozproszona), po to, aby zmierzyć się z konfliktem okresu następnego (intymność *versus* izolacja). Pozytywne rozwiązanie pierwszego z nich daje podstawy do zbudowanie skonsolidowanej i stabilnej tożsamości indywidualnej. Osoba o dojrzałym statusie osobowości to ta, która samodzielnie uporała się z życiowymi pułapkami, zintegrowała wiedzę o sobie, realistycznie określiła życiowe plany i środki potrzebne do ich realizacji, wykazała się silną motywacją osiągnięć, wysoką samooceną i sumiennością, a także ma

---

[273] B. Clark, M. Trow, *The Organizational Context* [w:] *College Peer Groups. Problems and Prospects for Research*, T. Newcomb, E. Wilson (red.), Aldine, Chicago 1966.

Pod koniec lat 80. w polskich badaniach między innymi Jerzy Modrzewski, biorąc pod uwagę stosunek studentów do wymogów studiowania, wyodrębnił grupy studentów: wysoko zaangażowanych w ciągu całego roku akademickiego, zaangażowanych dopiero w toku zaawansowania studiów, zaangażowanych sytuacyjnie na przykład przed sesją oraz studentów spełniających jedynie minimum dydaktyczne. Zob. J. Modrzewski, *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1989.

[274] Pojęcie tożsamości jest definiowane jako wiedza jednostki o swojej niepowtarzalności, tj. własnych cechach, celach, doświadczeniach oraz odrębności od innych. Poszukiwanie tożsamości odbywa się w różny sposób i często towarzyszą mu nie tylko poczucie zagubienia, niepokój poznawczy, ale i radość z zyskiwania autonomii. Zob. B. Szmigielska, *Tożsamość* [w:] *Słownik psychologii*, J. Siuta (red.), Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009. Inna definicja głosi, że tożsamość jest świadomością własnej ciągłości i spójności, pozostawaniem sobą w ciągle zmieniającym się świecie. Zob. J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.

świadomość tego, kim jest i dokąd zmierza[275]. To warunek konieczny do nawiązania dojrzałych relacji z innymi. Jest to jednak trudny proces, gdyż: „Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstytuuje (...). Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem, przed którym nie ma ucieczki"[276].

Wyniki badań podłużnych potwierdzają drogę przechodzenia młodzieży między 18. a 21. rokiem życia od tożsamości odroczonej/rozproszonej do tożsamości dojrzałej (nabytej)[277], choć możliwe są na tej drodze stany regresji[278]. Opuszczenie rodziny, zmiana miejsca zamieszkania, nowi znajomi – wszystko to ułatwia studentowi kształtowanie indywidualnej tożsamości, otwierając jednocześnie szansę na osiągnięcie intymności: „(...) młody dorosły, który już odnalazł swoją tożsamość, pragnie złączyć ją z tożsamością innych. Jest przygotowany do intymności (...)"[279]. Ten okres życia człowieka to czas gotowości do przekraczania samego siebie, otwierania się na innych, działania na ich rzecz. Zaspokojenie potrzeby intymności dobrze oddaje sformułowanie: „jestem tym MY, które kocham"[280]. Intymność dla Eriksona obejmuje relacje o różnym charakterze. Są nią zarówno fizyczna bliskość, jak i przyjaźń, miłość, empatia, zrozumienie i zaufanie. Łączące je ogniwo to troska i oddanie się innym bez poczucia, że traci się część własnej osobowości[281].

Jakość rozwiązania konfliktów bywa zdeterminowana czynnikami biologicznymi, pomyślnym rozwiązaniem konfliktów wcześniejszych oraz warunkami środowiska. Doświadczenia społeczne wyniesione z wcześniejszych lat życia są niezbędnym warunkiem do optymalnego wykorzystania doświadczeń zdobywanych podczas studiów, przebywanie natomiast w „atrakcyjnym" rozwojowo, wspierającym środowisku stawia studenta przed realną szansą rekompensaty strat psychologicznych poniesionych we wcześniejszych okresach swojego życia[282]. Tak więc pobyt w szkole wyższej, w wyjątkowym środowisku edukacyjnym, może sprzyjać budowaniu

---

[275] Za: A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *op. cit*. Zob. też: E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997; J. Marcia, *Identity in Adolescence* [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (red.), John Wiley & Sons, New York 1980.

[276] Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 9.

[277] B. Hajduk, *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.

[278] A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *op. cit.*

[279] E.H. Erikson, *op. cit*., s. 274–275.

[280] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.

[281] *Ibidem*.

[282] Zob.: D. Boyd, H. Bee, *op. cit*.; D. Elkind, *Erik Erikson – osiem stadiów człowieka* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, S. Wołoszyn (red.), Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

tożsamości indywidualnej, porzucaniu relacji zależności, byciu podmiotem czyjejś opieki i troski na rzecz stawania się jednostką samodzielną, niezależną, troszczącą się w przyszłości o innych: partnera, rówieśnika, ucznia, podopiecznego.

Zakrojone na szeroką skalę badania nie przyniosły jednoznacznych rozstrzygnięć o rozwoju tożsamości młodzieży w ciągu lat studiów[283]. Z badań współczesnego psychologa J.J. Arnetta wynika jednak, że proces budowania tożsamości indywidualnej (zgodnie z modelem rozwoju E. Eriksona) ulega zakończeniu pod koniec studiów, tj. około 25. lub 26. roku życia. Ponad 80% amerykańskich studentów małych college'ów wskazało, że czerpie radość z uczenia się. Badani zauważyli, że dzięki studiom zyskali lepszy wgląd we własne wartości i poglądy, lepiej radzą sobie w życiu, cechuje ich większa zaradność i odpowiedzialność. Zatłoczone sale, praca zarobkowa, przygotowanie do zajęć uczą zarządzania czasem i ciężkiej pracy. O wiele gorzej oceniane są masowe uniwersytety, krytykowane przede wszystkim za niski komfort pracy, niedysponowanie przez profesorów czasem na sprawy studentów oraz koncentrowanie się na realizacji materiału. Na takich uniwersytetach uczący się doświadczają frustracji i alienacji[284].

W ciągu lat wielu polskich badaczy wskazało na korzyści, jakie wynoszą studenci z pobytu w środowisku akademickim[285]. Na przykład Barbara Hajduk podkreśliła znaczenie wzajemnej współpracy i niesienia sobie profesjonalnej pomocy przez studentów[286], natomiast rolę i znaczenie grup studenckich na rozwój osobowości młodego człowieka ukazał w swoich badaniach Kazimierz Jaskot[287].

Do badań nad programem ukrytym można włączyć i te dotyczące strategii radzenia sobie ze studiami, oporem, buntem. W myśl tego, co zostało już zasygnalizowane we wcześniejszych rozdziałach, wymienione rodzaje

---

[283] Zob. E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit*.

[284] Zob. J.J. Arnett, *op. cit.*

[285] W polskich badaniach Danuta Gielarowska przedstawiła dom studencki jako miejsce kształtowania się osobowości studenta, jego opinii, przekonań i postaw, jako źródło wartości, norm i życiowych doświadczeń, swoistą wspólnotę opartą na wzajemnej współpracy ludzi o podobnych zainteresowaniach, tworzących grupy zabawowe i towarzyskie. Zob. D. Gielarowska, *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981. Z kolei Benon Bromberek pokazał, że grupy rówieśnicze stanowią ważny czynnik socjalizacji, silny układ odniesienia normatywnego, zaspokajają w istotnym stopniu potrzeby przynależności i społecznego uczestnictwa; grupy rówieśnicze pośredniczą w zakresie przyswajania przez studentów struktury społecznej, norm i wartości regulujących zasady współżycia i egzekwują ich realizację, z usuwaniem jednostek nieprzestrzegających przyjętych zasad i norm. Zob. B. Bromberek, *op. cit*. Znaczenie rówieśników dla rozwoju osobowości studentów podkreślił także Jerzy Modrzewski. Zob. J. Modrzewski, *op. cit*.

[286] B. Hajduk, *op. cit*.

[287] K. Jaskot, *op. cit.*

zachowań uczniów/studentów można potraktować jako ich odpowiedź na jawny i ukryty program instytucji edukacyjnych. Są tymi formami aktywności, które z jednej strony obrazują doświadczane przez studentów konflikty i dylematy wyrastające z piętrzących się problemów i sytuacji stresowych, z drugiej pozwalają im lepiej zrozumieć, kim są i dokąd zmierzają, ułatwiając określenie tożsamości indywidualnej i społecznej. Potencjał oporu może być ważnym czynnikiem motywującym do działania, poszukiwania alternatywnych rozwiązań w warunkach postrzeganych jako zagrażające czy nieakceptowane przez młodego człowieka.

Dzięki specyficznym warunkom zapewnianym przez uczelnię – gdzie pokazuje się możliwości różnych dróg rozwiązań tego samego problemu, organizuje się sytuacje niepewności w celu samodzielnych poszukiwań i naukowych dociekań, nie narzuca się studentowi własnej wizji świata, a raczej stwarza ofertę, nie urabia, a towarzyszy się w procesie studiowania połączone z aktywną postawą studentów – możliwe stają się wzrost osobowy i transgresyjne uczenie się.

2.2. W kierunku rozwoju myślenia postformalnego

Okres studiów to optymalny czas w rozwoju poznawczym. Zwiększa się biegłość w wykonywaniu zadań akademickich (wymagających abstrakcyjnego i logicznego myślenia), generowaniu hipotez i sprawdzaniu ich poprawności, uwzględnianiu wielu zmiennych potrzebnych do rozwiązania problemu, a kontynuacja edukacji przyczynia się do dalszej stymulacji poznawczej: „(...) im dłużej ktoś studiuje, tym lepsze osiąga wyniki w zadaniach wymagających operacji formalnych według Piageta i w innych pomiarach abstrakcyjnego myślenia”[288]. Zwraca się jednak uwagę na ograniczenia tego rodzaju myślenia i jego nieprzystawalność do problemów człowieka wchodzącego w dorosłość. Wskazuje się na nowe/inne jakościowo struktury myślenia nazywane postformalnymi, które pomagają radzić sobie z zadaniami i kryzysami dorosłego życia.

Dostrzegalne zmiany w myśleniu są konsekwencją stawiania czoła wielu złożonym problemom o charakterze społecznym, którym brak jest jednoznacznych rozstrzygnięć, prostych i jasnych rozwiązań. W okresie wyłaniającej się dorosłości ujawnia się odchodzenie od czysto logicznego rozumowania na rzecz myślenia pragmatycznego i konkretnego, dostosowanego do etapu życia pełnego napięć i niepokojów. Dzieje się to na skutek codziennego stykania się z problemami, które wymagają uwzględnienia ich złożonego kontekstu i jednocześnie sprzeczności pełnionych jednocześnie funkcji, na przykład studenta, pracownika, małżonka czy rodzica. Nowe

[288] D. Boyd, H. Bee, *op. cit.*, s. 429.

formy rozumowania mają więcej wspólnego z mitem, metaforą, z paradoksem niż z logiczną pewnością[289].

Studenci zdobywają wiedzę, realizując formalny program studiów, ale uczą się przez uczestnictwo w codziennym życiu akademickim:

> (...) studenci nie uczą się wszystkiego, czego się ich naucza; zawsze coś pominą lub błędnie zrozumieją, a jednocześnie bardzo często uczą się czegoś zupełnie innego – postaw, wartości, które nie muszą pokrywać się z zamierzonymi celami nauczania, a wręcz mogą być z nimi sprzeczne[290].

Lata spędzone na studiach, wchodzenie w skomplikowane relacje społeczne z osobami zróżnicowanymi ze względu na wartości, światopoglądy, zdolności ułatwiają przekraczanie dualistycznego myślenia i stymulują myślenie relatywistyczne. Student, który je rozwinął, zdaje sobie sprawę, że jego perspektywa jest tylko jedną z możliwych. Na podstawie swoich badań William Perry zauważył, że w porównaniu z adolescentami, którzy postrzegają świat na zasadzie polaryzacji: dobro–zło, prawda–fałsz, czarne–białe, studenci przechodzą do bardziej złożonego i wieloaspektowego myślenia. Student potrafi respektować zróżnicowane punkty widzenia, nabywa przekonania, że wiedza innych wynika z ich subiektywnych doświadczeń, i aby zrozumieć jakiś problem, należy uwzględnić szerszy kontekst, w którym jest zanurzony, oprzeć wiedzę na dowodach. Warunkiem sprzyjającym rozwojowi jest stwarzanie na studiach okazji do doświadczania przez studenta dysonansu poznawczego[291].

Zebrane przez amerykańskich badaczy wyniki badań porównawczych studentów rozpoczynających (*juniors)* i kończących studia (*seniors*) pokazują pozytywny wpływ studiów na rozwijanie myślenia krytycznego, uczenie się sprawnego wypowiadania się, komunikowania w mowie i piśmie. Za wpływ uczelni studenci uznają: wzrost wiedzy ogólnej i specjalistycznej, zyskanie obycia estetycznego, kulturalnego, rozwój zainteresowań i otwartość na nowe formy uczenia się, a także zaangażowanie w wielu dziedzinach sztuki. Absolwenci college'ów i uniwersytetów badani kilka czy kilkanaście lat po ukończeniu studiów odchodzili od instrumentalnego traktowania edukacji, wiedzy i zawodu na rzecz doceniania wewnętrznej satysfakcji płynącej z ukończenia studiów. W ich przekonaniu studia pozwoliły im zdobyć wyższy status socjoekonomiczny[292].

Studenci wskazywali też na specyficzną atmosferę studiów, szacunek dla odmienności i samodzielności w myśleniu, partnerskie relacje i psycholo-

---

[289] Za: J.W. Sandrock, *Life-span Development*, wyd. 7, The McGraw-Hill Companies, Boston 1999.

[290] K. Illeris, *op. cit.*, s. 20.

[291] W.G. Perry, *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years. A scheme*, Holt, Rinehart i Winston, New York 1968.

[292] Zob. na przykład E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit.*; J.J. Arnett, *op. cit*.

giczną dostępność nauczycieli akademickich, zainteresowanie ich sprawami i osobistymi problemami. Zdaniem cytowanych badaczy absolwenci wyższych uczelni wykazują się większą aktywnością na rzecz społeczności lokalnych oraz większym zaangażowaniem politycznym w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia[293].

W polskich badaniach uzyskano podobne wyniki. Studenci kończący edukację do pozytywnych rezultatów studiów zaliczali poszerzenie wiedzy ogólnej. Zwracali uwagę na korzyści płynące z posiadania wyższego wykształcenia, takie jak: umiejętność logicznego myślenia, argumentowania, wyzbycie się uprzedzeń i przesądów, rozwijanie zainteresowań i postawy krytycznej. Dzięki kształceniu podnosi się ich poziom rozwoju poznawczego, tj. styl poznawczy i twórcze myślenie (giętkość, płynność, oryginalność)[294]. Podkreślono, że studia wpływają na większą efektywność w przyswajaniu, selekcji, przetwarzaniu dużych partii materiału. Ważne jest też wypracowanie umiejętności poszukiwania interesującej wiedzy, także tej służącej samokształceniu.

Z innych badań wynika, że studia poszerzają horyzonty, uczą patrzenia na problem z wielu perspektyw. Wolność uczenia się sprawia, że studenci mają świadomość tego, że to od nich samych zależy, jaka będzie jakość ich wykształcenia. Wielu z nich studia motywują do dalszych poszukiwań i rozwijania zainteresowań:

> Dziś już wiem, że człowiek uczy się w każdej chwili – czy jedzie tramwajem, czy gotuje – bo to, czego człowiek potrzebuje, to nie tylko konkretnej wiedzy, ale także umiejętności bycia, komunikowania się z innymi i umiejętności zadbania o siebie i o swoje sprawy. (...) Zaglądam do różnych podręczników, szperam w internecie, oglądam filmy – to jest przyjemne, a jednocześnie nie mam poczucia, że tracę czas[295].

Studenci porzucają wyniesione ze szkół nawyki i przyzwyczajenia, by w szkole wyższej otworzyć się na nowe sytuacje i okoliczności. Zauważanym przez studentów skutkiem wpływu studiów wyższych było uczenie uczenia się – nabywanie nowych strategii uczenia się, umiejętności poszukiwania i wykorzystywania nowych źródeł wiedzy (z doświadczenia własnego i doświadczenia życiowego rówieśników)[296]. Stwierdza się, że dzięki studiom:

---

[293] E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit.*; H. Bowen, *Investment in Learning,* Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

[294] B. Pietkiewicz, *Niektóre wymiary stylów poznawczych a myślenie twórcze studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 2.

[295] D. Pauluk, *Nieakademickie efekty edukacyjne – ich rozwojowy i antyrozwojowy charakter* (*na przykładzie studiów pedagogicznych i nauczycielskich*) [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010 t. 2, s. 67.

[296] E. Kurantowicz, A. Nizińska, *op. cit.*

> Wykształcenie dostarcza umiejętności i tworzywa do budowy takiego obrazu rzeczywistości, w której ma miejsce multiplikacja świata (...). Ma miejsce widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ze świadomością istnienia odmiennych zwyczajów, wartości i stosunku do życia, gdzie oczekuje się różnic między ludźmi i różnice te się toleruje. Poszerzenie wiedzy zmniejsza przydatność stereotypów, pokazuje zmienność świata i wpływania nań przez ludzi. Wykształcenie wprowadza więc jednostkę w taki rodzaj rzeczywistości, który mógł w ogóle dla niej przedtem nie istnieć[297].

Szczególną formą pozaakademickiego doświadczenia, integrującą dwa bieguny życia studenta, tj. młodość (zabawa, imprezy, swoboda, wolność) oraz uczenie się dorosłego życia (dbanie o finanse, bycie niezależnym, odpowiedzialnym za własne decyzje, samodzielnym, radzącym sobie w każdej sytuacji), jest ich udział w programach wymiany zagranicznej, np. Erasmus. Studenci korzystają z dobrze wyposażonych laboratoriów i bibliotek, uczestniczą w zajęciach, których nie mają na swoich macierzystych uczelniach, w grupach zróżnicowanych narodowościowo, szlifują języki obce, a dzięki codziennym kontaktom poznają inne kultury, tradycje, zwyczaje, jedzenie, budują rozległe sieci znajomości, zwłaszcza z innymi studentami[298].

Pozytywny wpływ wykształcenia na jakość życia człowieka i jego dobrostan psychiczny dostrzega psycholog społeczny Janusz Czapiński. Jego zdaniem wykształcenie łączy się z większym zaangażowaniem w działalność polityczną, obywatelską, rozwojem innych ambicji i aspiracji, poczuciem sprawstwa, pewnością siebie, pełniejszym wykorzystaniem zdolności twórczych. Ludzie lepiej wykształceni czerpią większą satysfakcję z pracy, życia osobistego, rzadziej popadają w depresję i rzadziej mają myśli samobójcze, cieszą się lepszym zdrowiem i mają szansę żyć dłużej w porównaniu z osobami mniej wykształconymi. Osoby z lepszym wykształceniem wykazują się większą mobilnością zawodową, lepiej radzą sobie psychicznie w sytuacji utraty pracy, dokształcają się i przekwalifikowują[299].

Podobne wnioski sformułowali eksperci, którzy w raporcie *Młodzi 2011* wskazali na odroczone w czasie gratyfikacje płynące ze studiów zauważane w rozwoju jednostkowym, społecznym i kulturowym. Ich zdaniem ludzie

---

[297] J. Koralewicz, *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1987, s. 145.

[298] E. Krzaklewska, *„Tak wiele się nauczyłam/em" – analiza doświadczenia wyjazdu na Erasmusa w świetle sytuacji młodych w Europie* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie…*

[299] J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995–1996.

wykształceni wykazują większą determinację w poszukiwaniu pracy, lepiej oceniają swoją kondycję zdrowotną, są politycznie zaangażowani i mają poczucie obywatelskiej odpowiedzialności. Osoby z wyższym wykształceniem osiągają wyższy status społeczno-ekonomiczny, mają wyższe zarobki oraz w mniejszym stopniu są zagrożeni bezrobociem.

> Wykształcenie jest medium wprowadzającym w obszary nieznane – jest pozyskiwaniem kodu językowego, emocjonalnego, kulturowego pozwalającego lepiej zrozumieć siebie i innych, uczy dostrzegać złożoność świata, sprawia, że łatwiej się w nim poruszać, podejmować bardziej racjonalne decyzje. Dobre wykształcenie uodparnia na demagogię i manipulacje, sprzyja podmiotowości i otwieraniu się na odmienność[300].

Krystyna Szafraniec dodaje, że to osoby lepiej wykształcone cechuje aktywność polityczna, a kontestacja jest stylem charakteryzującym studentów[301].

2.3. W kierunku autonomii moralnej

Lata studiów są okresem gotowości do przekroczenia poziomu moralności konwencjonalnej i osiągnięcia autonomii moralnej. Lawrance Kohlberg pokazał, że większość osób dorosłych cechuje się rozumowaniem moralnym poziomu konwencjonalnych zasad i konformizmu: „Jest to perspektywa zastanego układu wartości, ról, reguł funkcjonowania instytucji aktualnego społeczeństwa, nastawionych na ich utrzymanie i kontynuację”[302]. Normy społeczne są uwewnętrznione, a działania są zgodne z oczekiwaniami autorytetów.

W drugim stadium tego poziomu przyjmuje się społeczny punkt widzenia, tzn. należy wypełniać powinności i obowiązki, na które wyraziło się zgodę, a prawa należy zawsze przestrzegać. Poziom moralności postkonwencjonalnej to poziom zasad akceptowanych przez samą jednostkę. Rozumie ona, że nie każdy podziela jej wartości i poglądy: „ludzie wyznają różne wartości i mają różne opinie, a większość wartości i reguł jest zrelatywizowana do grupy, do której się należy”[303].

W najwyższym stadium jednostka uznaje reguły społeczne, gdyż są dla niej wyrazem respektowania zasad etycznych. W sytuacji konfliktu war-

---

[300] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, https://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011 (dostęp: 24.02.2014).

[301] *Eadem*, *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012.

[302] A. Niemczyński, M. Pourkos, *Społeczno-moralny rozwój człowieka*, „Oświata i Wychowanie” 1988, nr 7, s. 42.

[303] D. Czyżowska, *O celu i granicach rozwoju moralnego*, http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1258300079.pdf (dostęp: 23.09.2013).

tości prawa jednostki mają pierwszeństwo przed prawem większości; uniwersalne zasady moralne: sprawiedliwość, godność człowieka znajdują się ponad prawem[304].

Potencjał rozwojowy, jaki przypada na ten etap życia człowieka, specyfika kształcenia na poziomie wyższym, wreszcie aktywność studenta to czynniki odpowiadające za rozwój moralny. Z większości dobrze udokumentowanych wyników międzynarodowych, interdyscyplinarnych badań empirycznych, w których porównano studentów młodszych ze starszymi rocznikami, wypływają dwa istotne wnioski: studenci przechodzą od konwencjonalnego do postkonwencjonalnego poziomu rozumowania moralnego, a te pozytywne zmiany są rezultatem stymulującego oddziaływania środowiska akademickiego; „(...) w okresie studiów wyższych jest stosowny czas i wyjątkowe możliwości, by ów rozwój moralny »dział się« (...)"[305].

Badacze potwierdzają odchodzenie studentów od autorytarnych, dogmatycznych sądów moralnych do bardziej otwartych, elastycznych i niezależnych od opinii różnych autorytetów. Pod wpływem studiów ludzie stają się bardziej tolerancyjni wobec osób o odmiennych poglądach, wykazują też mniejsze uprzedzenia w stosunku do jednostek różniących się ze względu na rasę, płeć, religię, pochodzenie społeczne, etniczne. Za efekt studiów uznaje się przywiązanie do wolności obywatelskich, poszanowanie prawa, opór wobec autorytarnie narzuconych praw w życiu osobistym, społecznym, ekonomicznym i politycznym, postępowanie z uwzględnieniem dobra innych ludzi[306].

Stymulująco na rozwój moralny wpływają lata formalnej nauki[307] oraz osiągnięcie stadium operacji formalnych w rozwoju poznawczym. Nowe jakościowo struktury poznawcze, które mają szanse wykształcić się na tym etapie rozwoju, pozwalają dostrzegać odmienne punkty widzenia, „a także interpretować relacje interpersonalne w kontekście wzajemnie równoważnych, a nieraz wzajemnie sprzecznych układów odniesienia, co w konsekwencji umożliwia bardziej wszechstronne rozwiązanie sytuacji konfliktowych"[308].

Wyniki badań empirycznych potwierdzają, że środowisko akademickie może stymulować dojrzałość moralną wtedy, kiedy na uniwersytetach

---

[304] A. Niemczyński, M. Pourkos, *op. cit*.

[305] J. Kostkiewicz, *Filozofia człowieka – filozofia edukacji – rozwój moralny studenta* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s. 96.

[306] Za: E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit*.

[307] Zob. na przykład *ibidem*; A. Ziółkowska, *Poziom rozwoju społeczno-moralnego studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w świetle teorii i testu Jamesa Resta* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie…*

[308] E. Gurba, *Wczesna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 213.

i w salach wykładowych dominuje atmosfera tolerancji dla odmiennych poglądów i wartości, szacunek dla cudzych myśli, dopuszcza się pluralizm epistemologiczny i etyczny, ceni się krytyczne myślenie. Pozytywny wpływ na rozwój studenta pojawia się wtedy, kiedy ma on poczucie wspólnoty z wartościami i postawami reprezentowanymi na uczelni, czuje się ducha uczelni, a wzajemne relacje pozbawione są sztywnej hierarchizacji i formalizmu[309].

Kohlberg był zdania, że ukryty program w szkołach ma większą siłę oddziaływania na sferę moralności człowieka niż wszystko to, co jest oficjalnie zaprojektowane. Stąd też domagał się od nauczycieli i kadry administracyjnej zabiegania o rozwijanie bardziej sprawiedliwych i demokratycznych środowisk edukacyjnych opartych na przejrzystym systemie wartości moralnych[310].

Inny psycholog moralności, James Rest, bardzo wyraźnie podkreśla znaczenie interakcji społecznych w rozwijaniu dojrzałości moralnej. Jego zdaniem ważne są nie tylko ich ilość, ale i ich rodzaj[311]. Formalne i nieformalne kontakty z osobami o zróżnicowanych poglądach i systemach wartości, przebywanie w środowisku, w którym dostrzega się zgodność głoszonych wartości i ideałów z praktyką codziennego życia, tego, co się wykłada, z tym, jak rzeczywiście się postępuje – tworzą warunki sprzyjające wzrostowi w sferze moralnej.

Okres studiów obfituje w oddziaływanie na jednostkę zróżnicowanych czynników pozanormatywnych. Wyznaczają one indywidualną ścieżkę rozwoju i kształtują unikatowe biografie. Takie wydarzenia, jak: matura, podjęcie studiów, obrona pracy dyplomowej, poznanie małżonka/żony, zawarcie trwałych przyjaźni, podjęcie pierwszej pracy, rozpoczęcie współżycia seksualnego, założenie rodziny itp., to wydarzenia decydujące o niezwykłej dynamice okresu wczesnej dorosłości, przeplatania się sukcesów i porażek. Z wydarzeniami tymi łączy się spiętrzenie zadań, obowiązków, a tym samym rośnie liczba konfliktów wartości, interesów, które wymagają dokonywania trudnych wyborów w sytuacjach pozbawionych prostych i jednoznacznych rozstrzygnięć. Jest to czas napięć związanych z koniecznością dokonywania wyborów, których źródłem są zarówno własne pasje, jak i wymagania innych osób. Te napięcia i konieczność stałego dokonywania rozstrzygnięć moralnych są najistotniejszymi sprawami w dziedzinie etyki. Usuwając napięcie moralne, usuwamy etykę z naszego życia[312].

---

[309] Za: E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *op. cit*.

[310] L. Kohlberg, *op. cit*.

[311] Za: A. Ziółkowska, *op. cit*.

[312] D.R. Boyd, *The Condition of Sophomoritis and its Educational Cure*, „Journal of Moral Education" 1980, nr 1, t. 10. Zob. też L.J. Walker, *Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood*, „Human Development" 1986, nr 29.

Stymulowanie rozwoju moralnego może przebiegać przez pobudzanie studentów do ciągłej refleksji nad kwestiami etyczno-moralnymi, podawanie w wątpliwość absolutnej natury sądów moralnych, dokonywanie rozstrzygnięć rzeczywistych i hipotetycznych dylematów moralnych, w trakcie zajęć akademickich oraz poza nimi.

3. Uwarunkowania przemian współczesnego modelu uniwersytetu jako czynniki utrudniające rozwój

W 1917 roku Max Weber ostrzegał przed niebezpieczeństwem amerykanizacji uczelni niemieckich i ich biurokratyzacją[313], a w 1923 roku Karl Jaspers stanął w obronie akademickich wolności i opowiedział się za uniwersytetem przygotowującym „arystokrację intelektualną"[314]. W tym samym czasie José Ortega y Gasset opowiedział się za takim uniwersytetem, w którym młodzi ludzie będą zaznajamiani z kulturą; filozof dostrzegł bowiem ignorancję w realizacji tego zadania przez współczesny mu uniwersytet:

> (...) przeciętny Anglik, Francuz czy Niemiec są niekulturalni, nie dysponują żywotnym systemem idei na temat człowieka i świata, odpowiednim do współczesności. Ów współczesny osobnik jest nowym barbarzyńcą, zacofanym wobec swojej epoki, prymitywnym i archaicznym w porównaniu z przerażającą aktualnością stojących przed nim problemów. Ten nowy barbarzyńca jest z reguły bardziej wykształcony zawodowo niż dawnej, ale też bardziej niekulturalny – niezależnie od tego, czy jest inżynierem, lekarzem, adwokatem czy naukowcem[315].

Głęboki wstrząs dokonał się na uniwersytetach wraz z rewoltą studentów w latach 60. minionego wieku. Jedni uznali to za upadek tradycyjnego (liberalnego) modelu uniwersytetu, inni wskazywali jedynie na upadek jego prestiżu, jeszcze inni obwieścili śmierć uniwersytetu. Dokonujące się wtedy zmiany uwarunkowane były wieloma czynnikami, między innymi: negatywnym stosunkiem do tradycyjnej instytucji i osób ją reprezentujących, nieadekwatnych do potrzeb studiujących celów, programów kształcenia czy wynikiem nowych tendencji w sposobach myślenia i uprawiania badań naukowych[316]. Wyrażano w nich sceptyczny i negatywny stosunek do uniwersytetów jako instytucji tworzących i przekazujących wiedzę, do-

---

[313] Za: T. Kizwalter, *op. cit*.

[314] K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak" 1978, nr 6.

[315] J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, „Znak" 1978, nr 6, s. 717.

[316] Zob. na przykład: L. Kołakowski, *Po co uniwersytet?*, „Gazeta Wyborcza" 1994, nr 61; S. Kozyr-Kowalski, *op. cit*.

konano „desakralizacji" wiedzy, a w miejsce prawdy obiektywnej pojawiły się osobiste, zdecentrowane, specyficznie lokalne jej odmiany[317].

Z pozycji konserwatywnej słabość uniwersytetu obnażyli na przykład: Robert Nisbet, Gertrude Himmelfarb czy Alan Bloom. Ten ostatni w demaskatorski sposób dokonał rozrachunku z uniwersytetem, który odrzucił edukację liberalną opartą na obcowaniu z wielką tradycją ucieleśnioną na kartach dzieł kultury zachodniej. Odejście od bezinteresownego poszukiwania prawdy uznał za przyczynę obniżenia standardów intelektualnych, upowszechnienie się relatywizmu wartości i nihilizmu. Obnażył ubóstwo amerykańskiej młodzieży lat 80. XX wieku jako wynik odrzucenia klasycznego modelu uniwersytetu[318]. Z kolei G. Himmelfarb poddała krytyce uniwersytet, który odrzucił kanon wartości akademickich – ideę prawdy, wiedzy i obiektywizmu – na rzecz ideologii i służby społecznej, tj. walki z przestępczością, ekologii, feminizmu[319].

Z pozycji pedagoga krytycznego słabość współczesnego uniwersytetu pokazał H.A. Giroux. Jego zdaniem kształci on młodych na biernych i konformistycznych obywateli, których cechuje poprawność polityczna, akceptacja zastanego porządku społecznego. Instytucja ta dostarcza państwu siły roboczej, służącej kapitalistycznej gospodarce i wymaganiom rynku pracy. Uniwersytet nie przygotowuje młodych do stawiania pedagogicznego i politycznego oporu, do rozwiązywania globalnych problemów[320].

W Polsce i innych państwach europejskich, które należały do tzw. obozu socjalistycznego, od początku lat 90. minionego wieku trwa proces harmonizowania ich systemów szkolnictwa wyższego zgodnie z postanowieniami procesu bolońskiego. Pomimo reform pojawia się niepokój o to, w jakim kierunku podąża uniwersytet. Wskazuje się na ogólnoświatowy kryzys uniwersytetu jako instytucji-wspólnoty, wolnej i autonomicznej, integrującej nauczanie z prowadzeniem badań, zabiegającej o poznanie prawdy obiektywnej, kształcącej elitę narodu. Jako przyczynę tego stanu rzeczy wymienia się zarówno czynniki zewnętrzne, jak i te tkwiące w środowisku akademickim. Do erozji uniwersytetu, będącego projektem niemiec-

---

[317] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.

[318] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło duszę dzisiejszych studentów*, przeł. T. Biedroń, Zysk i S-ka, Poznań 1987.

[319] G. Himmelfarb, *Uniwersytet chrześcijański – apel o kontrrewolucję*, „Ethos" 2009, nr 85–86.

[320] H.A. Giroux, *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej* (*by to, co pedagogiczne, było bardziej polityczne*) [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 222.

kich idealistów, mają przyczyniać się: systematyczne eliminowanie z programów studiów uniwersyteckich wiedzy ogólnej, zanegowanie prawdy obiektywnej jako wartości, wokół której koncentruje się proces naukowych dociekań, oddzielenie kształcenia od pracy badawczej i podporządkowywanie obu prawom rynku. W debatach nad stanem polskiego szkolnictwa wyższego wśród jego słabości wymienia się ponadto: nieadekwatność programów nauczania do rzeczywistości społecznej, niską jakość kształcenia, złe zarządzanie uczelniami, niechęć do jakichkolwiek zmian przez starsze pokolenia naukowców mających władzę i wpływy. Podkreśla się zarazem, że klasa polityczna „nie ma wystarczającej wiedzy ani doświadczenia dla wykreowania rozwiązań systemowych w sektorze szkolnictwa wyższego (...)"[321]. Szkolnictwo polskie i europejskie zmaga się z problemami, które wymagają rozwiązań systemowych.

Globalne tendencje nastawione na podnoszenie wskaźnika skolaryzacji prowadzą do spadku jakości kształcenia. Za poważną bolączkę uważa się masowy charakter studiów. Powszechna dostępność studiów skutkuje niskim progiem selekcji studentów. W sytuacji niżu demograficznego, walki między szkołami publicznymi i niepublicznymi o każdego studenta, zaniża się kryteria wymagań nawet na najbardziej prestiżowych uczelniach, aby pozwolić zdobyć dyplom szkoły wyższej jak największej liczbie młodzieży i odroczyć jej wejście na rynek pracy. Tymczasem wielu przedstawicieli świata nauki zgadza się ze stwierdzeniem, że: „Kryzys szkolnictwa wyższego jest w znacznym stopniu konsekwencją masowości wykształcenia, bowiem nie może być jednocześnie masowego i dobrego. Nieszczęściem jest mówienie o zwiększeniu liczby studentów jako o sukcesie"[322].

Za zagrożenie dla wolności i autonomii uniwersytetu uznaje się, że ten dostosuje się do oczekiwań społecznych, politycznych oraz oczekiwań otoczenia biznesowego. Od połowy XX wieku naukę traktuje się jako siłę napędową największych potęg gospodarczych świata. Zmieniony system finansowania doprowadził do tego, że uniwersytety w wielu krajach zostały pozbawione znacznych dotacji od państwa. W konsekwencji doszło do ich urynkowienia. Burton Clark spopularyzował pojęcie „uniwersytetu przedsiębiorczego", tj. instytucji, która, aby mogła nadal istnieć, musi sama zatroszczyć się o pozabudżetowe źródła swojego utrzymania[323].

---

[321] J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku Polska. Europa. USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 287.

[322] *Ibidem*, s. 285. Zob. też B. Gola, *Powszechność wyższego wykształcenia a rynek pracy wobec nowego zawodu negocjatora środowiskowego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2006, nr 28.

[323] B. Clark, *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achiavement,* „Higher Education Management" 2001, nr 2, t. 13.

W nowych warunkach ekonomicznych za główny kierunek funkcjonowania uniwersytetu odpowiadają politycy, pracodawcy, szefowie wielkich korporacji i Banku Światowego, organizacji takich jak OECD.

Uniwersytet, także w Polsce, podporządkował się kierunkowi swojej ewolucji i podąża za zmianami, uznając je za konieczne[324]. Dominik Antonowicz uważa, że reorganizacja uniwersytetu, tj. przechodzenie od modelu tradycyjnego do przedsiębiorczego, jest procesem nieuniknionym, gdyż wynika z udziału naszego kraju w globalnych zmianach społeczno-ekonomicznych. Odrzucenie tej propozycji groziłoby zapaścią i marginalizacją polskiego uniwersytetu na arenie międzynarodowej: „albowiem rosnących kosztów badań nie będzie w stanie rekompensować kurczące się państwo opiekuńcze"[325].

Praktyka akademicka pokazuje, że nauka i wiedza zostały podporządkowane prawom rynku. Wiedza akademicka jest „niematerialnym" towarem, który ma studentowi dawać satysfakcję, a uniwersytetowi przynosić dochody. Ten, aby przetrwać, czerpie środki finansowe z wykonywania zleceń od rządu, sponsorów, prywatnych firm oraz studentów. Obserwując tendencje na rynku pracy, także ci ostatni mają wobec uniwersytetu swoje oczekiwania, tj. domagają się wiedzy użytecznej i przygotowania zawodowego. Stąd też do opisu współczesnego uniwersytetu służy często metafora hipermarketu, gdzie nauka jest „jak towar, oferty edukacyjne leżą na półkach, a student jest przedmiotem wysokiej obróbki intelektualnej i wchodzi na rynek jako wysoko przetworzony produkt"[326].

Pod wpływem przemian społecznych i kulturowych uniwersytet przestaje odróżniać się od innych typów szkół wyższych oraz szkół niższego poziomu, zatraca ukształtowaną na przestrzeni wieków tożsamość. Stara się godzić tradycję z nowoczesnością, „kulturę wspólnotową" z „kulturą korporacyjną", poszukuje kompromisu między sprzecznymi z sobą i często nie do pogodzenia interesami różnych grup nacisku. Z kolei rzutuje na organizację akademickiego procesu dydaktycznego, warunki i atmosferę studiowania. Piotr Sztompka diagnozuje, że właśnie ten dysonans jest źró-

---

[324] M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2010.

[325] D. Antonowicz, *Między tradycją i nowoczesnością*, „Rocznik Pedagogiczny" 2009, nr 32, s. 17.

[326] A. Kamela-Sowińska, *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie" 2006, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/04/54_uczelnia_jak_hipermarket.html (dostęp: 12.03.2015). Zob. też: D.A. Hejwosz, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu* [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, A. Kobylarek, J. Semków (red.), Oficyna Wydawnicza „Atut" – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka*…

dłem kryzysu tej instytucji[327]. Utrudnia to uniwersytetowi wywiązywanie się z powierzonej mu przed wiekami misji, ale ma on też trudności ze sprostaniem wyznaniom współczesnego świata.

Dostrajając się do odgórnych procedur i dyrektyw Unii Europejskiej, uniwersytet tak w Polsce, jak i innych krajach europejskich ulega uniformizacji i biurokratyzacji. Już w 1996 roku Bill Readings ogłosił upadek idei liberalnego uniwersytetu – wytwórcy i strażnika kultury narodowej na rzecz transnarodowej instytucji biurokratycznej związanej z działalnością ponadnarodowych ośrodków władzy, takich jak Unia Europejska[328]. Biurokratyczny przymus i bezrefleksyjne w podporządkowywanie się ustawicznym zmianom legislacyjnym (na przykład wdrażanie efektów

---

[327] P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, P. Sztompka, K. Matuszek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014. Krytyczne uwagi na temat przemian współczesnego modelu uniwersytetu i ich skutków edukacyjnych można odnaleźć w licznych publikacjach. Zob. między innymi: T. Bauman, *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej* [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębniak (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008; *idem*, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu* [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003; *idem*, *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne* [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006; *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013; *eadem*, *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. Jaskot (red.) Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006; *idem*, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmian* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; K. Denek, *Tendencje przemian uniwersytetu* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011; J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011; T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo...*; M. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych" i trójkątach Clarka* [w:] *Pytanie o szkołę wyższą...*; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010

[328] B. Readings, *Zmierzch uniwersytetu?*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 11. Zob. też W. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych"*… Na temat przemian współczesnego modelu uniwersytetu i wielu z tym związanych negatywnych konsekwencji można przeczytać między innymi w następujących pracach: T. Bok, *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2003; S. Collini, *What are Universities for?*, Penguin Books, London 2012; T. Doherty, *For the University. Democracy and the Future of the Institution*, Bloomsbury Academic, London 2011; *The Marketisation of Higher Education and Student as Customer*, M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon (red.), Routledge, Abingdon 2011.

kształcenia ustalonych w ramach Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji[329]) stanowią – w opinii wielu znawców problemu – rzeczywiste zagrożenie dla wolności akademickich. M. Czerepaniak-Walczak uważa, że nadgorliwie wdrażanie zaleceń wytycznych ma swój głębszy wymiar, prowadzi do ważnych następstw, także edukacyjnych:

> Konstruowanie europejskiej przestrzeni akademickiej odbywa się bowiem przede wszystkim drogą biurokratyczną. W tym kontekście warto zdać sobie sprawę nie tylko z deklarowanych, jawnych funkcji edukacji na poziomie wyższym, ale i z tych, które są skrywane. Przede wszystkim należy wskazać wykorzystywanie idei europejskiej wspólnoty akademickiej i mechanizmów jej konstruowania głównie do realizacji celów politycznych[330].

Głos ten nie jest odosobniony. Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak zauważają, że współczesny uniwersytet jest instytucją podporządkowaną ideologii neoliberalnej na wzór amerykańskiego modelu rynkowego z „biurokratycznie zarządzaną industrialną korporacją skoncentrowaną na generowaniu zysku"[331]. Z kolei Mieczysław Malewski stwierdza, że:

> Przyrost wiedzy naukowej, jej dyscyplinowa specjalizacja, upowszechnienie się kształcenia uniwersyteckiego oraz narastająca potrzeba racjonalizacji funkcjonowania organizacji społecznych spowodowały zmierzch wspólnotowej formy uniwersytetu. W miejsce dotychczasowego *universitas scholarum et doctorum* wykształciły się inne formy jego organizacji. Jedną z nich jest organizacja biurokratyczna[332].

Na uniwersytecie masowym i zbiurokratyzowanym zanikają: poczucie wspólnoty naukowców i studentów (udział we wspólnych imprezach towarzyskich czy spotkaniach w obrębie kół naukowych), oraz bezpośrednie relacje między nimi, depersonalizacja tych relacji wynika z coraz popularniejszych form zajęć opartych na e-learningu, ale i dominującego na uczelniach testowego systemu egzaminowania[333].

---

[329] M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie*…, s. 415–416.

[330] Aktem prawnym regulującym wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

[331] E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku"* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 285.

[332] M. Malewski, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 1998, nr 1, s. 21.

[333] J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Edytor, Poznań, Toruń 1994; J. Klimczyk, *W poszukiwaniu utraconego mistrza. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 11; I. Ziemiński, *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos" 2009, nr 85–86; K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół re-*

Koniec XX i początek XXI wieku nazywane bywają czasem utraconych mistrzów. Wraz z kresem „wielkich narracji" ogłoszono „śmierć profesora"[334]. Na uniwersytecie podporządkowującym się logice rynku koneserzy nauki nie cieszą się uznaniem społecznym, wysokim prestiżem, nie zyskują dotacji, nie kierują zespołami badawczymi[335]. Samo pojęcie mistrza traci swoje dawne znaczenie i zastępowane jest innymi: ekspert, sprzedawca usług edukacyjnych, producent wiedzy, koordynator projektu, lider grupy: „(...)coraz bardziej rozbudowana struktura biurokratyczna uniwersytetów sprawia, że także w czysto naukowym sektorze pojawiają się kierownicy zamiast autorytetów, zwierzchnicy zamiast mistrzów, a relacje hierarchiczne opierają się nie na uznaniu i dobrowolnym podporządkowaniu, lecz na wymuszaniu i stosowaniu sankcji"[336] – komentuje zmiany relacji na współczesnym uniwersytecie socjolog.

W kontekście tych transformacji szkolnictwa wyższego pogłębiają się różne patologie, zarówno wśród studentów, jak i pracowników naukowych. O negatywnych konsekwencjach związanych z trwającymi przemianami szkolnictwa wyższego piszą między innymi: Maria Czerepaniak-Walczak[337], Janusz Gołkowski i Anna Woźniak[338], Michał Heller[339], Stanisław Kozyr-Kowalski[340], Zbigniew Kwieciński[341], Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak[342], Piotr Sztompka[343], Bogusław Śliwerski[344].

Na uniwersytetach pracownikom nauki w kodeksach etyki zawodowej przypomina się o podstawowych wartościach. Choć zachowania patolo-

---

lacji „mistrz–uczeń", „Gazeta Uniwersytecka" 1998, nr 2 (58), http://gazeta.us.edu.pl/node/194851 (dostęp: 16.06.2010); W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, „Znak", Kraków 1993; K. Twardowski, *op. cit*.

[334] J.F. Lyotard, *Kondycja ponowczesna. Raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1997.

[335] Za: M. Malewski, *Edukacja spieniężona. O komercjalizacji edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2003, nr 20, s. 43.

[336] P. Sztompka, *op. cit,* s. 25.

[337] M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie…*

[338] J. Gołkowski, A. Woźniak, *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego* [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003, s. 129.

[339] M. Heller, *Uwagi o etyce i metodyce pracy naukowej* [w:] *Jak być uczonym*, M. Heller, wybór i oprac. M. Szczerbińska-Polak, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2009, s. 32.

[340] S. Kozyr-Kowalski, *op. cit*.

[341] Z. Kwieciński, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?* [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, W. Szulakiewicz (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 75.

[342] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *op. cit*.

[343] P. Sztompka, *op. cit.*

[344] B. Śliwerski, *Klinika*...

giczne stanowiły nieodzowny element życia akademickiego także w przeszłości – o czym pisałam we wcześniejszych rozdziałach – to obecnie są szczególnie widoczne, tak ze względu na liczebność środowiska akademickiego, jak i szybkie wychwytywanie i upowszechnianie informacji o nich przez środki masowego przekazu.

Do zachowań sprzecznych z powołaniem pracownika nauki wymienia się: brak życzliwości dla studentów, badania na zamówienia sponsorów, uprawianie pseudonauki w mediach, pisanie „koleżeńskich" recenzji, podporządkowywanie się naukowym modom, fałszowanie danych, korupcję, plagiatorstwo itp. Wśród negatywnych zachowań studentów zauważa się: akceptację zjawiska plagiatu, pisanie prac na zamówienie, wymuszanie zaliczeń, podawanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium itp. Zachowania te tłumaczy się anomią norm i wzorów, reakcją obronną na niekorzystne warunki społeczne czy też zmianami zachodzącymi w środowisku akademickim.

4. Studia pedagogiczne (nienauczycielskie) i ich studenci w kontekście przemian szkolnictwa wyższego

4.1. Charakterystyka studiów pedagogicznych

Pedagog to zarówno ktoś, kto wychowuje, jak i pracownik naukowy zajmujący się badaniami w obszarze dyscypliny zwanej pedagogiką, absolwent kierunku o tej nazwie; także o nauczycielach zamiennie mówi się jako o pedagogach.

Wiek XX był okresem rozwoju nowych dyscyplin naukowych, w tym i pedagogiki. Intensywnie rozwijał się system oświaty i wychowania, upowszechniał się obowiązek szkolny. Wzrosły rola oraz znaczenie środowisk i instytucji, których zadaniem było wspierać szkołę w procesie edukacji dzieci i młodzieży[345]. Zaistniała potrzeba, aby zawód pedagoga-wychowawcy oddzielić od zawodu nauczyciela. W związku z tym pojawiła się konieczność przygotowania wykwalifikowanej kadry specjalistów, najpierw do zakładów kształcenia nauczycieli, a następnie pracowników środowisk i instytucji pozaszkolnych. Pedagogika stała się dyscypliną naukową na uczelniach wyższych. Teresa Hejnicka-Bezwińska zauważa, że:

> O instytucjonalnym osadzeniu pedagogiki, jako pewnego obszaru wiedzy, w strukturach akademickiego kształcenia zdecydowały interesy natury

[345] E. Podoska-Filipowicz, *Studia pedagogiczne – funkcje założone i rzeczywiste*, „Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 5–6.

praktycznej. Najważniejsze okazały się potrzeby dydaktyczne profesjonalnego kształcenia nauczycieli i profesjonalnego przygotowania kadr do działań o charakterze socjalnym (społecznym, oświatowo-kulturalnym, opiekuńczym) w środowiskach społecznych zagrożonych różnego rodzaju deficytami i patologiami[346].

Początki rozwoju studiów pedagogicznych w Polsce sięgają 1926 roku (Katedra Pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim)[347]. Ujednolicona koncepcja studiów pedagogicznych (nienauczycielskich) pojawiła się w 1973 roku i została wdrożona w dziewiętnastu uczelniach wyższych, na wszystkich uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych[348]. Ta koncepcja kształcenia miała na celu wyraźne rozdzielenie zawodu pedagoga od zawodu nauczyciela. Absolwent kierunku „pedagogika" nie był przygotowywany do nauczania żadnego przedmiotu szkolnego. Na studiach pedagogicznych mógł wybrać jedną ze specjalizacji: pedagogikę szkolną, pedagogikę opiekuńczą, pedagogikę w zakresie pracy kulturalno-oświatowej, pedagogikę w zakresie wychowania obronnego. Wśród podstawowych zadań kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym wymieniano: wyposażenie studentów we wszechstronną wiedzę pedagogiczną uzupełnioną elementami wykształcenia filozoficznego, psychologicznego i socjologicznego; rozwijanie pedagogicznego myślenia i zainteresowań pedagogicznych, analizowanie rzeczywistości wychowawczej, kształtowanie podstaw identyfikacji z zawodem; przekazywanie podstawowych umiejętności ułatwiających realizację procesu wychowawczego, tworzenie podstaw do samokształcenia[349].

Wraz z upadkiem epoki „realnego socjalizmu" zakwestionowano obowiązującą „pedagogikę socjalistyczną". W warunkach transformacji ustrojowej lat 90. pojawiły się dla nauk społecznych i humanistycznych, w tym i dla pedagogiki, nowe możliwości rozwoju, ale i nowe wyzwania, na przykład wolny rynek. Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku dała polskim uczelniom autonomię w zakresie opracowywania własnych programów kształcenia i planów studiów. Pojawiły się szanse i nadzieje na odrodzenie pedagogiki jako dyscypliny naukowej, studiów pedagogicznych, a wraz z tym wykształcenie pedagogów teoretyków i praktyków potrafiących się odnaleźć w nowej rzeczywistości społecznej, przygotowanych do

---

[346] T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit*., s. 113.

[347] B. Śliwerski, *Dys*(*a*)*kredytacja pedagogiki w uczelniach akademickich i wyższych szkołach zawodowych* [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

[348] E. Podoska-Filipowicz, *op. cit*.

[349] K. Budek, R. Borowicz, *Studia pedagogiczne w świetle opinii studentów,* „Życie Szkoły Wyższej" 1978, nr 5.

wyzwań kulturowych i cywilizacyjnych, radzenia sobie z nieznanymi dotąd zagrożeniami. Ustawa ta otworzyła drogę do rozwoju niepaństwowych szkół wyższych, które wkrótce okazały się konkurencją dla uczelni państwowych. Wraz z ich intensywnym rozwojem od lat 90. trwa nieprzerwanie boom edukacyjny, w tym i moda na studiowanie pedagogiki.

Wspomniana ustawa o szkolnictwie wyższym stała się powodem do wymiany poglądów i doświadczeń pedagogów, między innymi na temat możliwości wprowadzenia nowych rozwiązań strukturalnych, celów i treści kształcenia, na temat proporcji między teorią i praktyką, stopniem ogólności i uzawodowienia studiów pedagogicznych, przygotowaniem kadry nauczycieli akademickich itp. Wśród licznych kontrowersyjnych kwestii i propozycji zmian przewijała się wspólna myśl, że studia pedagogiczne powinny być studiami humanistycznymi, integrującymi wiedzę pedagogiczną z filozoficzną, psychologiczną, antropologiczną, socjologiczną, historyczną. W zamyśle osób zaangażowanych w reformowanie pedagogiki jako kierunku studiów miały one dawać przyszłym absolwentom gruntowne wykształcenie humanistyczne przez rozwijanie głębokiego myślenia o człowieku[350].

Jak podaje B. Śliwerski, na początku XXI wieku, studia na kierunku pedagogika ukończył co ósmy student w Polsce. W obrębie sektora publicznego pedagogikę jako kierunek studiów oferują wszystkie uniwersytety, akademie i wyższe szkoły pedagogiczne, zakłady kształcenia nauczycieli oraz większość państwowych szkół zawodowych. Szkoły wyższe są niezwykle zróżnicowane pod względem zaplecza dydaktycznego, kadry nauczającej i samych studentów[351]. To i wiele innych czynników decyduje o bardzo zróżnicowanym poziomie jakości kształcenia oraz wykształcenia absolwentów pedagogiki w Polsce.

Na tle zdobywanych przez lata doświadczeń zwraca się uwagę, że to nadal uniwersytety mają szczególne warunki gwarantujące studentom pełne wykształcenie pedagogiczne, oferując trzy stopnie kształcenia, tj. studia licencjackie, studia magisterskie i studia doktoranckie. Wysoki poziom kształcenia na polskich uniwersytetach zapewnia długa tradycja uprawiania tej dyscypliny, najczęściej łącząca się z podtrzymywaniem tradycji szkoły naukowej zapoczątkowanej przez wybitnego uczonego-mistrza. Tradycją uniwersytetów było, i jest nadal, zabieganie o utrzymanie wysokich standardów naukowych, dydaktycznych, etycznych; harmonijne godzenie przygotowania teoretycznego ze specjalistycznym, również otwarcie studentom możliwości ścieżki kariery naukowej. Pomimo coraz większych trudności

---

[350] Za: A. Przecławska, *Akademickie studia pedagogiczne – pytania o miejsce we współczesnej reformie edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170).

[351] B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

w tym zakresie uniwersytet stara się dotrzymać wierności pielęgnowanym przez wieki wartościom: prawdzie, dobru i pięknu, tworząc tym samym odpowiednią atmosferę dla rozwoju osobowości młodego człowieka, posiada: „odpowiednią infrastrukturę czy jakże potrzebny do przekazania studentom kultury zachowań specyficzny klimat kształcenia personalistycznego, intersubiektywnego"[352].

Na uniwersyteckich studiach pedagogicznych przyszli kandydaci do zawodu przygotowywani są do pracy w zakresie różnorodnych specjalizacji: w środowiskach wychowawczych, instytucjach, ośrodkach wspomagających rozwój człowieka znajdującego się w różnych przedziałach wiekowych (dzieci, młodzież i osoby starsze), w ich czasie wolnym, zawodowym, lub do działalności na rzecz społeczeństwa[353]. Określając powinności współczesnego pedagoga, przygotowuje się specjalistów w zakresie kierowania procesami socjalizacyjnymi, wychowawczymi i opiekuńczymi wobec osób, które są zagrożone wyłączeniem, wyłączanych i już wykluczonych z życia społecznego[354].

Ze względu na swoją specyficzną tradycję i szczególny charakter, a także w kontekście zagrożeń i wyzwań współczesnego świata, akcentuje się potrzebę ujmowania zawodu pedagoga w kategoriach powołania i misji. Podkreśla się, że jest to zawód zaufania społecznego, rodzaj profesji społecznej ukierunkowanej na niesienie opieki i wsparcia, wychowania i edukacji oraz działalności animacyjnej:

> Pedagog to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto prowadzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych na nich wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby żaden człowiek nie stawał się biernym tworzywem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swej społeczności[355].

Z takim rozumieniem roli i zadań współczesnego pedagoga łączy się też potrzeba ich odpowiedniego kształcenia. Stąd też uniwersyteckie studia pedagogiczne w Polsce oferują szeroką, interdyscyplinarną wiedzę pedagogiczną, starając się przy tym harmonijnie łączyć teorię z praktyką, wiedzę ogólną z wiedzą specjalizacyjną. W związku z szybko zmieniającą się rze-

---

[352] *Ibidem*, s. 128.

[353] B. Śliwerski, *Dys*(*a*)*kredytacja*...

[354] E. Marynowicz-Hetka, *Akademickie studia pedagogiczne* (*nienauczycielskie*) *w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170).

[355] Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, K. Pacławska (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1998.

czywistością społeczną zwraca się uwagę na potrzebę rozwijania u studentów samodzielnego myślenia, obrony własnych poglądów, przetwarzania i krytycznego analizowania informacji, sprzecznych teorii i paradygmatów. Przygotowanie do roli pedagoga to zapoznawanie się ze złożonymi, nieokreślonymi i trudnymi warunkami pracy, pogłębianie umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce zawodowej[356].

Wysoki poziom kształcenia formalnego jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do odpowiedniego przygotowania pedagoga. Narzędziem jego pracy jest przede wszystkim jego osobowość. Stąd też do dobrego opanowania tego zawodu-powołania nie wystarczą zdobyta wiedza i umiejętności poparte dyplomem nawet prestiżowej uczelni. Przygotowanie do roli pedagoga wymaga określonych cech osobowościowych. Niektóre z nich w procesie akademickiej edukacji można wspierać, stymulować, rozwijać, ale nie sposób ich kogoś nauczyć. W pracy pedagoga ważne jest bowiem to, co określa się jako talent, pedagogiczny takt czy „pedagogiczną duszę"; w pracy opartej na kontakcie z drugim człowiekiem liczą się dialogiczna otwartość, empatia, wrażliwość oraz wysokie standardy etyczne. Ponadto, aby pomagać i wspierać innych, samemu trzeba być osobą mającą adekwatną samoocenę i poczucie własnej wartości. Praca pedagoga wymaga samodyscypliny, samodoskonalenie, ciągłej refleksji nad swoim postępowaniem i gotowości do podejmowania zmian, przekonania, że nie ma gotowych recept i wzorów postępowania[357].

Uczelnia może stwarzać mniej lub bardziej sprzyjające warunki formalne i nieformalne do kształtowania osobowości młodego człowieka, wprowadzać do twórczego rozwiązywania problemów, stymulować aktywne zaangażowanie przez zachęcanie studentów do wolontariatu, do włączania się w działalność kół naukowych, podejmowania inicjatyw społecznych. Środowisko akademickie może tworzyć odpowiednią atmosferę, która kształtuje osobowość przyszłego pedagoga, przez rozwijanie współpracy, autentycznej wymiany myśli, tolerancji dla odmiennych poglądów i systemów wartości. Pozytywny wpływ na rozwój studenta wiąże się z charakterem samego środowiska pobudzającego rozwój moralny, gdzie dopuszcza się pluralizm epistemologiczny i etyczny, a wzajemne relacje pozbawione są sztywnej hierarchizacji i formalizmu:

---

[356] Zob. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia listopada 2011 roku (poz. 1521), http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 27.04.2015).

[357] B. Śliwerski, *Myśleć jak*….

> Studiujący pedagogikę powinni odczuwać radość uczenia się, przeżywać, że pełnią swojej osobowości można wnikać w istotę sprawy będącej przedmiotem studiów. Najważniejsze, by otworzyli się, by byli gotowi do przyjmowania czegoś nowego bez uruchamiania mechanizmów obronnych. Niezbędny jest do tego specyficzny klimat twórczego i autonomicznego formowania procesu dydaktycznego oraz konsekwentna chęć kształtowania wśród studiujących i ich nauczycieli akademickich odpowiedzialności za los i efekty wspólnej edukacji[358].

Wbrew potocznym opiniom, że każdy potrafi i umie wychowywać, profesja ta wykracza poza fachową wiedzę i nabyte umiejętności. Działanie pedagoga jest zawsze działaniem twórczym, gdyż osoby, z którymi przychodzi mu pracować, problemy, konflikty, z jakimi się zetknie, są niepowtarzalne, nie ma ani gotowych scenariuszy ani sprawdzonych recept na ich rozwiązanie.

Istota pracy pedagoga polega na uświadomieniu sobie wyjątkowego charakteru relacji z innym podmiotem, tego, że: „(...) drugi człowiek wzywa pomocy, że mnie, właśnie mnie potrzebuje, że to właśnie mnie została stworzona i otworzona szansa bycia pomocnym i zastąpienia drugiego w jego ludzkiej słabości"[359]. Krystyna Ablewicz, odnosząc się do sytuacji wychowawczej zakładającej obecność człowieka dorosłego i dziecka, zwraca uwagę na to, co dzieje się w relacjach interpersonalnych:

> (...) owo pomiędzy zawiera w sobie międzyludzką (...) przestrzeń, która tylko z pozoru może być obojętna wychowawczo. Zarazem też ujawnia się od samego początku relacja personalistyczna, zasadniczo różna od przedmiotowej. Różni się przede wszystkim wartością życia dorastającego człowieka, które od samego początku zobowiązuje do określenia wobec niego swojej postawy[360].

Zawód pedagoga oparty na kontakcie z drugim człowiekiem, który wymaga pomocy i wsparcia, czyni te relacje asymetryczne. Stwarza to groźbę nadużyć i instrumentalnego podejścia do podmiotu oczekującego pomocy. Z tym łączy się potrzeba akceptacji i uwrażliwiania na innego, szacunek dla jego odmienności:

> Proces kształcenia do profesji społecznych winien się koncentrować na: równoważeniu wpływów, respekcie dla inności, wielości i odmienności, kształtowaniu umiejętności tworzenia wspólnoty i włączania jednostek w tkankę społeczną[361].

---

[358] *Ibidem*, s. 143–144.

[359] K. Ablewicz, *Swoista odpowiedzialność wychowawcy* [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Pacławska (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1996, s. 228.

[360] *Eadem*, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 136–137.

[361] E. Marynowicz-Hetka, *op. cit*., s. 47.

Stymulowanie rozwoju moralnego w kierunku wyższych poziomów rozwoju wynika z wyjątkowego charakteru pracy pedagoga na rzecz innych i z innymi, kontakcie z niepowtarzalnymi osobowościami. Wspieranie rozwoju rozumowania i postępowania moralnego powinno być zatem dążeniem do stawania się lepszym człowiekiem. W pracy z ludźmi, w zawodach zaufania społecznego:

> ważne jest bowiem to, o jakiej tożsamości człowiekiem jest ten, który z nimi pracuje, od którego oczekuje się pomocy w rozwiązywaniu rozmaitych problemów (...). Od tego zależy poziom jego wrażliwości interpersonalnej, gotowość do udzielania pomocy, umiejętność rozwiązywania konfliktów, animowania środowiska społecznego. Od tego zależy jednak nie tylko efektywność jego działań, ale i to, czy będą one etyczne, czy będzie on mógł, chciał i umiał postępować zgodnie z uniwersalnymi zasadami etycznymi (...)[362].

Szczególnie współczesnym społeczeństwom potrzeba pedagogów-radykalnych humanistów, potrafiących okazać wrażliwość na krzywdę, ból i niesprawiedliwość:

> Misyjność pedagogiki i edukacji (...) ma (...) służyć ludziom w ich indywidualnym rozwoju, ale jednocześnie wzbogacaniu i usprawnianiu życia grup społecznych i różnych społeczności oraz integrowaniu wspólnoty ogólnoludzkiej w poszanowaniu praw człowieka i ugruntowaniu wartości humanistycznych[363].

Robert Kwaśnica kompetencje praktyczno-moralne w pracy nauczyciela uważa za prymarne w stosunku do wszystkich innych. Analogicznie w pracy pedagoga:

> Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi w tym sensie, że te ostatnie nie mogą być użyte bez ich zgody. Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną. Aby móc po nie sięgnąć, nauczyciel musi uprzednio samodzielnie je uprawomocnić. Musi, odwołując się do wiedzy praktyczno-moralnej, odpowiedzieć na pytania: Co zrobić, by cele, metody i środki nie stały się w moich rękach narzędziem manipulacji i zniewolenia drugiego człowieka?[364].

Ważne jest zatem szczególne wspieranie i rozwijanie kompetencji (czy metakompetencji) moralnych przyszłych pedagogów. Dzieje się to nie tyle

---

[362] A. Brzezińska, K. Appelt, *Tożsamość zawodowa psychologa* [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 14.

[363] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 122.

[364] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 302.

przez kształcenie formalne, odpowiedni dobór treści i przedmiotów, ile przede wszystkim przez tworzony w środowisku akademickim klimat wzajemnego zrozumienia, tolerancji, sprawiedliwości i szacunku dla cudzych myśli, poglądów, przekonań i wartości.

4.2. Pedagog w nowej rzeczywistości społecznej

W epoce zaawansowanych technologii prymat wiodą nauki, które wspierają postęp w tej dziedzinie. To nauki związane z przemysłem, telekomunikacją, informatyką generują obecnie ogromne dochody i zasilają budżety uczelni wyższych, które dbają o ich rozwój. W świecie opartym na ekonomicznych kalkulacjach także uniwersytetom opłaca się inwestować we wspomniane dyscypliny naukowe. Spada prestiż nauk społecznych, wspomina się również o kryzysie humanistyki.

Na tle kulturowych i cywilizacyjnych przeobrażeń, nowych wyzwań zmieniają się pozycja pedagogiki jako dyscypliny naukowej, charakter studiów, rola i znaczenie pedagogów w postnowoczesnych społeczeństwach. Wbrew tym i wielu innym niekorzystnym tendencjom – masowość, komercjalizacja, uzawodowienie – nadal ważnym celem uniwersyteckiego kształcenia pedagogów pozostaje zaznajamianie studentów z szeroką wiedzą ogólną. Trwają zabiegi o tworzenie takich warunków, aby przyszli absolwenci tego kierunku nie tylko byli dobrze wyedukowani, ale także byli jednostkami o dojrzałych osobowościach, odpowiednich kompetencjach etycznych i moralnych, by potrafili odpowiedzialnie realizować zawód-misję społeczną.

Pomimo że pedagog należy do grupy zawodów nisko opłacanych (tzw. sfera budżetowa), to kierunki pedagogiczne w Polsce cieszą się wciąż dużą popularnością i należą do najczęściej wybieranych przez kandydatów na studia. Istnieje zatem potrzeba odpowiedniego wykorzystania tego stanu rzeczy. Chodzi o to, aby ta duża liczba młodych ludzi, która podjęła decyzję o wyborze pedagogiki, zdobyła szeroką wiedzę i kwalifikacje, umożliwiające im podjęcie pracy zawodowej albo kontynuowanie nauki na studiach doktoranckich czy podnoszenie wiedzy i umiejętności także na uczelniach zagranicznych. Kształcąc pedagogów, należy przygotować ich do radzenia sobie w nowej rzeczywistości społecznej, elastycznego i sprawnego poruszania się na rynku pracy. Uniwersyteckie studia pedagogiczne mogą być miejscem uczenia kreatywności i aktywności w zakresie poszukiwania pracy zarówno w obrębie tradycyjnych, ale i dopiero wyłaniających się kategorii zawodowych, miejscem twórczego przekraczania wąsko pojętych specjalizacji.

Trwająca od lat popularność pedagogiki, masowy charakter tego kierunku studiów, nadmiar jego absolwentów na rynku pracy i groźba bezrobocia sprawiają, że studenci jeszcze przed ich wyborem mają świadomość

trudności z tym się wiążących. Nie zniechęca to ich do studiowania pedagogiki. Zdobywają wiedzę i umiejętności, które mogą wykorzystać w innych dziedzinach życia, otrzymują podstawę do kształcenia i dokształcania się na innych kierunkach. Wykształcenie pedagogiczne umożliwia im także pracę w wielu zawodach pokrewnych. Paradoksalnie trudna sytuacja pedagogów na rynku pracy działa na studentów mobilizująco. Okazuje się bowiem, że od początku niejako oswajają się ze swoją niepewną sytuacją w przyszłości, co nie usypia ich czujności. Dzięki temu często lepiej niż rówieśnicy z innych kierunków inwestują we własny rozwój, wykazują się dużym zaangażowaniem w różnych obszarach. Pozwala to im nie tylko zyskać cenne doświadczenie praktyczne, zawodowe, ale i uniknąć szoku związanego z wejściem w dorosłe życie, w tym z odnalezieniem się na wymagającym i konkurencyjnym rynku pracy. Zaradność, operatywność, własna inicjatywa to przecież cechy szczególnie obecnie pożądane przez pracodawców.

Ponadto specyfika pedagogiki jako kierunku przygotowującego do pracy w trudnych, złożonych i nieprzewidywalnych warunkach, do całożyciowego wysiłku na rzecz własnego rozwoju, do podejmowania trudu samokształcenia i samowychowania może łagodzić skutki wchodzenia w dorosłość. Przekonany jest o tym B. Śliwerski:

> Studenci pedagogiki muszą inwestować znacznie więcej w swoje wykształcenie już w trakcie studiów. Budowanie własnej kariery życiowej jest nigdy nie kończącym się procesem, wymagającym bardzo perspektywicznego myślenia. W takiej sytuacji prawdopodobieństwo zostania bezrobotnym gwałtownie maleje[365] .

Faktem jest, że duża liczba absolwentów pedagogiki funkcjonuje obecnie w życiu społecznym. Chociaż nie zawsze znajdują oni zatrudnienie zgodnie z obranym kierunkiem, to mają ogromny potencjał, który może zostać umiejętnie zagospodarowany. Włączanie się do życia społecznego absolwentów pedagogiki, często kierujących się silną potrzebą niesienia pomocy innym, naprawy świata, ludzi o wybitnie humanistycznym wykształceniu stwarza szanse na przemiany w sferze moralności i kultury społeczeństwa. Wykształcenie ogólne, szeroka wiedza interdyscyplinarna i zdobyte umiejętności mogą umożliwiać im realizację siebie w innych niż tradycyjnie określone obszary działalności pedagogicznej. M. Czerepaniak-Walczak uważa, że tę liczną grupę profesjonalistów w swojej dziedzinie można włączać w działania na rzecz społeczeństwa wiedzy. Dla samych pedagogów pojawiają się różnorodne role i zadania, które poszerzają listę specjalizacji na kierunkach pedagogicznych[366].

---

[365] B. Śliwerski, *Myśleć jak*…, s. 133.

[366] Za: *ibidem*.

Wiele zmian, jakie następują w ponowoczesnych społeczeństwach, wytycza możliwe obszary pracy dla pedagogów. Rozpad i dysfunkcje rodzin, upadek autorytetów, systemów wartości, nowe zagrożenia związane z rozwojem środków masowego przekazu, kryzys i bezrobocie, zwiększanie się znaczenia w życiu dzieci i młodzieży alternatywnych grup (na przykład sekty, organizacje terrorystyczne), wzrost zachowań ryzykownych itp. sprawiają, że stale rośnie zapotrzebowanie na ekspertów potrafiących podejmować odpowiednie działania diagnostyczne, profilaktyczne czy resocjalizacyjne. Ponadto w tzw. starzejących się społeczeństwach rośnie zapotrzebowanie na specjalistów w zakresie opieki nad osobami starszymi, niepełnosprawnymi oraz działań animacyjno-kulturowych zarówno w kraju, jak i zagranicą.

Na tle dokonujących się przeobrażeń społecznych i kulturowych poszerza się zatem lista nowych kategorii zawodowych związanych z usługami edukacyjnymi i „okołoedukacyjnymi". Pojawiają się szanse zarówno dla absolwentów kierunków pedagogicznych, jak i szkół wyższych na poszerzenie i zwiększenie atrakcyjności swojej oferty edukacyjnej. Konkurencja na rynku usług edukacyjnych powoduje, że uczelnie ciągle reorganizują proces dydaktyczny, przedstawiają nowe oferty programowe i treści kształcenia, uruchamiają nowe specjalności, tak aby łączyć pedagogikę z innymi naukami (psychologia, zarządzanie, ekonomia itp.). Uczelnie otwierają się na nowoczesne rozwiązania organizacyjne, metody i środki zgodne z osiągnięciami współczesnej dydaktyki i psychologii uczenia się. Wszystkie te zabiegi pozwalają wychodzić naprzeciw oczekiwaniom także tym studentom, którym nie udało się urzeczywistnić planów na kierunkach studiów trudniej dla nich dostępnych[367]. Oferta studiów pedagogicznych dla wielu z nich okazuje się atrakcyjnym rozwiązaniem.

Jest jednak i druga strona medalu. Masowy charakter studiów pedagogicznych, który trwa nieprzerwanie od lat 90., prowadził i nadal prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji odbijających się na jakości kształcenia pedagogów. Wraz z transformacją ustrojową na edukacyjnym rynku zaczęły powstawać różne niepubliczne szkoły wyższe, które zaoferowały studia pedagogiczne, gdyż ich uruchomienie nie wymagało dużych nakładów finansowych. Duży nabór na studia pedagogiczne bardzo szybko spowodował przesycenie rynku pracy absolwentami kierunków pedagogicznych. Systematycznie spadają też poziom i prestiż tego kierunku studiów i zawodu.

Konkurencja pomiędzy uczelniami państwowymi a niepaństwowymi, zabieganie o każdego studenta prowadzą do zaniżania kryteriów naboru lub braku stosowania przez nie jakiejkolwiek selekcji przyszłych studentów.

---

[367] *Ibidem*.

Wystarczy jedynie świadectwo maturalne, aby rozpocząć studia pierwszego stopnia, oraz dyplom licencjacki, aby podjąć studia drugiego stopnia. Od lat 90. trwa proces dopasowywania poziomu studiów do intelektualnych możliwości słabych i bardzo słabych studentów: „Dostosowywanie tempa i stopnia trudności nauczania do możliwości studentów (...) owocuje dostrajaniem organizacji studiów do kategorii studentów, którzy nie spełniają minimalnych warunków wejściowych (bywa, że niektórzy z nich są na granicy normy intelektualnej)"[368].

Studia pedagogiczne bardzo szybko zyskały status studiów łatwych i niewymagających dużego wysiłku intelektualnego. Dla wielu studiujących okazały się prostą drogą do zdobycia dyplomu szkoły wyższej, dyplomu drugiego kierunku czy możliwości jednoczesnego studiowania i wykonywania pracy zarobkowej (nawet zagranicznej).

Badania pokazują, że cechą współczesnych studentów, w tym i studentów pedagogiki, jest wybór studiów w sposób mało przemyślany, spontanicznie. Już w czasie studiów podejmują oni pracę, stając się „studiującymi pracownikami"[369]. Wśród motywów wyboru pedagogiki pojawiają się najczęściej te związane z wyidealizowanym poczuciem misji wobec słabszych, pokrzywdzonych, cierpiących bądź takie, które łączą się z zaspokojeniem, charakterystycznej dla tego okresu rozwojowego, altruistycznej potrzeby pomagania innym. Wybór studiów często opiera się również na przekonaniu, że opieka i wychowanie innych wydają się czymś łatwym, co intuicyjnie każdy wie, jak robić[370].

Już z badań prowadzonych pod koniec lat 70. wynikały pewne niekorzystne tendencje, które uległy pogłębieniu w nowej rzeczywistości społecznej. Wynikało z nich, że wśród absolwentów pedagogiki jest duży rozziew w różnych instytucjach i na różnych stanowiskach pracy; trzy czwarte studentów mówiło o niewielkich, lub żadnych możliwościach zatrudnienia w swej specjalności; tylko około 40% studentów kierunków pedagogicznych ponownie wybrałoby te same studia; studenci pedagogiki w niskim stopniu identyfikowali się ze swoim zawodem, a w trakcie trwania studiów sytuacja ta nie uległa zmianie[371].

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród absolwentów kierunków pedagogicznych, Elżbieta Podoska-Filipowicz, porównując funkcje założone i rzeczywiste, zauważyła między innymi, że studia te w zbyt małym stopniu przygotowują do praktycznego wykonywania zawodu, a dobór

---

[368] M. Chomczyńska-Rubacha, *Ukryty program edukacji*…, s. 14.

[369] R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

[370] M. Chomczyńska, *Ukryty program edukacji*…

[371] R. Borowicz, K. Budek, *Studia pedagogiczne w świetle losów zawodowych absolwentów*, „Życie Szkoły Wyższej" 1978, nr 7–8.

specjalizacji nie jest odzwierciedleniem faktycznych potrzeb społecznych w zakresie zatrudnienia pedagogów[372].

Badania Franciszka Kulpińskiego[373], Renaty Góralskiej[374], Sławomira Trusza i Mariusza Nogi[375] dotyczące motywów wyboru studiów pedagogicznych pokazały, że najczęściej podejmowano je ze względu na chęć pracy i niesienia pomocy dzieciom i młodzieży, ale wśród studentów pedagogiki był też spory odsetek tych, którzy wybrali ten kierunek przez przypadek czy z przyczyn zewnętrznych. Do powodów wyboru pedagogiki zaliczono też zbyt wysokie wymagania na innych kierunkach oraz chęć posiadania dwukierunkowego wykształcenia. Z kolei badania Marty Kowalczuk-Walędziak pokazały, że: „Zarówno studenci, jak i absolwenci pedagogiki, kształceni na różnych uczelniach i w różnym czasie, odznaczali się dość niskim poziomem wiedzy o przyszłym lub wykonywanym zawodzie (...). Badane osoby raczej negatywnie oceniały plany i programy studiów"[376].

Do niekorzystnych czynników zaliczyć należy: komercjalizację studiów pedagogicznych, łączenie pedagogiki z dyskredytującymi ją jako dyscyplinę naukową kierunkami, na przykład łączenie pedagogiki z kosmetologią, prowadzenie nauk o wychowaniu przez osoby niezwiązane z pedagogiką, pracę nauczycieli-pedagogów na wielu etatach, a także panujące w społeczeństwie przekonanie, że każdy potrafi lepiej lub gorzej nauczać i wychowywać, wreszcie odmawianie pedagogice samodzielności jako dyscyplinie naukowej – te i wiele innych czynników wymienia się jako przyczyny jej niskiej oceny społecznej.

---

[372] E. Podoska-Filipowicz, *op. cit*.

[373] F. Kulpiński, *Procesy identyfikacyjne absolwentów pedagogiki opiekuńczej w świetle badań* [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, D. Marzec, J. Stochmiałek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1993.

[374] R. Góralska, *op. cit.*

[375] S. Trusz, M. Noga, *Studenci wobec programu kształcenia akademickiego* [w:] *Studenci we wspólnocie...*

[376] M. Kowalczuk-Walędziak, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012, s. 218.

Rozdział IV

Konceptualizacja badań nad ukrytym programem uniwersyteckiej edukacji i jego rezultatami

1. Cele i problematyka badań

Pod koniec lat 60. minionego wieku, gdy w naukach dominowały podejścia badawcze wskazujące na mierzalność zjawisk społecznych i psychicznych, coraz wyraźniej zarysowywały się nowe cele i zadania stawiane przed naukami społecznymi, tj. działanie na rzecz zmiany społecznej, łączenie refleksji z praktycznym działaniem. Jürgen Habermas zwracał uwagę na konieczność rozpoznawania ukrytych, ale realnie istniejących form przymusu i zniewolenia społecznego na rzecz emancypacji w sferze interakcji[377].

W kontekście zmian paradygmatów w metodologii badań pojawiły się sprzyjające okoliczności, aby w dociekaniach naukowych wychodzić poza utarte drogi postępowania. Zauważono, że obowiązujące dotychczas w naukach społecznych pojęcia stają się problematyczne i wymagają dogłębnej rewizji. Dowartościowano ich intuicyjne czy potoczne rozumienie. Uświadomiono sobie również, że pedagogika nie może, na wzór nauk przyrodniczych, „ustalać jedynego, wszędzie i zawsze obowiązującego rozumienia konkretnego terminu (...)"[378]. Wraz z falą krytyki szkół i szkolnictwa lat 60. minionego wieku w tradycji amerykańskiej pedagogiki zakwestionowano między innymi sposób podejmowania problematyki programów i treści nauczania, dokonano przedefiniowania wielu pojęć z tego zakresu, uznano za konieczne wprowadzenie nowych, takich jak na przykład ukryty program.

Ze swej natury zmienny i amorficzny, ukryty program był trudny do uchwycenia za pomocą „twardych" metod badawczych. Pod wpływem „przełomu antypozytywistycznego" uznano za prawomocne tzw. badania

---

[377] J. Habermas, *op. cit*.

[378] D. Jagielska, *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 12.

jakościowe. Tym samym nastąpiło wyraźne zainteresowanie poznawaniem wspomnianego zjawiska. Wykorzystywano metody i techniki, które miały na celu pokazanie jego istoty, ideologiczne i polityczne jego uwikłania, ze wskazaniem na konieczność ich stałego monitorowania i analizowania (na przykład Giroux, Apple). Pojawiły się próby uchwycenia ukrytego programu przez skupienie uwagi na literackim i artystycznym krytycyzmie szkół i systemów oświatowych (na przykład Eisner, Willis). Z kolei do zadań badacza-krytyka należały: obserwacja, sporządzanie sugestywnych opisów, interpretacja, ocena założeń programowych, pokazanie złożonych kontekstów i skutków programów ukrytego i jawnego[379].

Inny nurt badań skupiał się na poszukiwaniu ukrytego programu przez poznawanie kultury szkoły z zestawem jej codziennych obyczajów, norm i zasad. Wielu badaczy odwoływało się do założeń interakcjonistycznego symbolizmu, fenomenologii i etnometodologii. Zainteresowanie badaczy skupiało się na poznawaniu specyfiki fizycznej organizacji przestrzeni instytucji kształcących (rozkład pomieszczeń, wyposażenie techniczne, rozmieszczenie ławek w klasie lekcyjnej, jej wystrój itp.), obserwowaniu nauczycieli, ich zachowań, gestów i mimiki. Kathleen Wilcox zalecała wykorzystanie technik etnograficznych, aby zwrócić uwagę na kulturę szkoły oraz to, jak uczniowie i nauczyciele, będący aktywnymi podmiotami przesyconymi tą kulturą, ją rozumieją[380].

Antropologowie kultury koncentrowali się na poznawaniu rytuałów, które uznali za rodzaj ukrytego programu i ważny czynnik socjalizacji uczniów. Na przykład P. McLaren dla zobrazowania rytuałów szkolnych posługiwał się fenomenologicznym opisem, przedstawiał własne skojarzenia i rozumienie poszczególnych sytuacji, starając się ujawnić rytualne praktyki kulturowe odciskające piętno na uczącej się młodzieży[381]. Badanie ukrytego programu z uwzględnieniem założeń antropologii interpretatywnej zalecał D. Gordon. Uważał, że działania ludzi są jak tekst, dzieło literackie, które można interpretować oraz doszukiwać się ukrytych znaczeń w pozornie zwykłych zjawiskach[382].

Choć ukryty program wymyka się różnym narzędziom badawczym, to otwiera przed badaczami możliwości wyboru wielu dróg poszukiwań. Zgromadzona wiedza na temat tego fenomenu daje podstawy do tego, aby tworzyć instrumentarium badawcze, konstruować ramy analityczne, które

---

[379] W.H. Schubert, *Curriculum Research* [w:] *Encyclopedia of Educational Research*, H.E. Mitzel (red.), wyd. 5, Free Press, New York 1982.

[380] K. Wilcox, *Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Education. A Review* [w:] *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, George Spindler (red.), Holt, Rinehart & Winston, New York 1982.

[381] P. McLaren, *Schooling*...

[382] D. Gordon, *Education as Text*…

pozwolą poruszać się wśród licznych wątków (aspektów) opisujących złożoną naturę omawianego fenomenu.

W przyjętym przeze mnie modelu badań zakładam, że rzeczywistość edukacyjna składa się z różnych wymiarów. Niektóre można obserwować, są dostępne poznaniu zmysłowemu, inne pozostają na różne sposoby i pod zróżnicowanymi warstwami ukryte. Trudno je dostrzec, ale o ich obecności mogą świadczyć generowane przez nie inne stany i zjawiska. Także w akademickiej rzeczywistości mamy do czynienia z ukrytym programem/ukrytymi programami, które wymykają się systematycznej kontroli, nie wpisują się w oficjalne programy, zaplanowane cele i rezultaty kształcenia, ale o ich przejawach można wnioskować na podstawie ich niezamierzonych/nie do końca zamierzonych konsekwencji. Skutków ukrytych programów doświadczają studenci w różnych sferach życia, a te z kolei są dowodami na ich istnienie.

Aby dotrzeć do tego, czym jest ukryty program, można to robić nie tylko z pozycji zewnętrznego obserwatora, jak czyniła to znaczna część badaczy, ale próbować tropić jego przejawy w niezamierzonych jego skutkach, uwzględniając perspektywę tych, którzy na co dzień go doświadczają, tj. studentów (tzw. perspektywa emiczna)[383]. Są uczestnikami procesu dydaktycznego i ważnymi aktorami edukacyjnej sceny, którzy nie są biernymi odbiorcami podporządkowującymi się reżimowi socjalizacji, ale aktywnymi graczami potrafiącymi radzić sobie ze skutkami ukrytego programu, osłabiając ich siłę oddziaływania. Ich osobiste relacje można uznać za źródło wiedzy na temat tego, czego tak naprawdę uczą się na uniwersytecie. Ich wypowiedzi pokazują, które kwestie zyskują dla nich szczególne znaczenie.

Spisany przekaz osobistych doświadczeń z funkcjonowania w środowisku akademickim jest rodzajem tekstu, który wiele mówi o samych autorach, ich cechach, sposobie widzenia edukacyjnej rzeczywistości, zachodzących w niej relacjach między różnymi elementami osadzonymi w dynamicznych i zmiennych kontekstach. Elementy umiejscowione w różnych kontekstach konfrontowane są z niepowtarzalnymi biografiami i właściwościami odbierających je podmiotów.

Pomimo że badania nad ukrytym programem dotyczyły głównie niższych poziomów edukacji, to wyniki podejmowanych na świecie badań wyraźnie wskazują, że poza oficjalnym programem szkół wyższych istnieje nieoficjalny i milczący system kierujący całym życiem akademickim[384]. Uniwersytet z licznymi subśrodowiskami, zestawem bodźców jest żywym

---

[383] M. Malewski, *op. cit*.

[384] Zob. *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), Routledge, New York, London 2001; S. Ahola, *op. cit*.; G. Bergenhenegouwen, *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education" 1987, nr 16 (2).

środowiskiem uczenia się i stanowi specyficzny ekosystem. Ze względu na wyjątkowy charakter tej instytucji: tradycję, propagowane wartości, normy i zasady postępowania, strukturę organizacyjną, obecność zróżnicowanych osobowości itp., tworzy dla przebywających w niej osób zarówno niepowtarzalne warunki kształcenia, jak i wychowania.

Ważnym elementem akademickiej przestrzeni edukacyjnej wywierającej formalny i nieformalny wpływ na młodego człowieka jest specyfika studiowanej dziedziny wiedzy, gdyż:

> Dyscypliny mają swoje specyficzne cechy społeczne i kulturowe: normy, wartości, wzory interakcji, style życia, zasady etyczne i pedagogie (...). Socjalizacja studentów wymaga po prostu skutecznego zinternalizowania porządku moralnego wyrastającego z kultury danej dyscypliny[385].

Dodatkowo, o czym już wcześniej wspominałam, niezamierzone konsekwencje edukacji są wynikiem oddziaływania czynników podmiotowych. Studia przypadają na przełomowy moment życia człowieka, tzw. fazę przejścia, okres cechujący się dużym potencjałem, który może zostać rozwinięty albo też zaprzepaszczony pod wpływem oddziaływań środowiska, w jakim student przebywa (Erikson, Chickering, Kohlberg). Studia podejmują osoby różniące się wnoszonymi zdolnościami, kapitałem kulturowym, nastawieniem do nauki, oczekiwaniami itp. Sami studenci są kompetentni w zakresie odbierania ukrytego programu, mają dużą wiedzę i doświadczenie edukacyjne, potrafią też być bystrymi i krytycznymi obserwatorami otaczającej ich rzeczywistości. Doświadczają w różnych sferach swojego życia niezamierzonych skutków edukacji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych; z tymi ostatnimi potrafią dobrze sobie radzić, aktywnie na nie reagować i je przekształcać. W tym celu stosują różne strategie radzenia sobie na studiach[386].

Inni znawcy problemu koncentrują uwagę przede wszystkim na niezamierzonych rezultatach szkół wyższych, określając je jako tzw. nieakademickie rezultaty edukacji (*nonacademic effects of higher education*)[387]. Zauważyli je zarówno w poziomie i jakości uzyskanej wiedzy po ukończeniu studiów, jak i w sposobach myślenia, wartościowania, wygłaszanych opi-

---

[385] Za: A. Nizińska, *Uspołecznianie studentów – uspołecznianie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 4 (60), s. 120; T. Gerholm, *op. cit*.

[386] Zob. na przykład S. Ahola, *op. cit*.; G. Bergenhenegouwen, *op. cit*.; T. Gerholm, *op. cit*., t. 25; B.R. Snyder, *op. cit*.

[387] K.D. Dougherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni: Nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 317; *Socjologia wychowania*, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997, t. XIII

niach i sądach oraz w stosunku do wiedzy i autorytetów[388]. Potwierdzają to prowadzone od końca lat 40. ubiegłego wieku badania. Po ukończeniu studiów absolwenci mają na ogół szerszą wiedzę ogólną i najczęściej inną niż ta, którą zaplanowano w oficjalnych planach i programach studiów: „(...) studenci uczelni wyższych przechodzą istotne zmiany w wielu obszarach szczególnie wiedzy ogólnej, postaw i zachowań obywatelskich i politycznych, osobistych ambicji, pewności siebie i zdolności twórczych"[389]. Nieco dalej dodają, że:

> Te ogólne sprawności i umiejętności studenci przyswajają sobie często nie w czasie konkretnych, formalnych kursów, lecz przez proste doświadczanie zapisywania się i uczęszczania na kursy, spełniania wymogów zaliczeń i pracy w ramach organizacji biurokratycznej, tj. uczelni[390].

Szkoła wyższa, jaką jest uniwersytet, nie istnieje w próżni, jest poddawana oddziaływaniom czynników społecznych, ekonomicznych, politycznych, pozostaje pod silną presją oczekiwań otoczenia biznesowego i pracodawców. Do jej podstawowych zadań należą kształcenie związane z transmisją wiedzy i wartości oraz rozwijanie kompetencji i umiejętności. Dostosowując swoje struktury do wymagań Unii Europejskiej, polski uniwersytet przypomina obecnie model hybrydowy, gdyż łączy z sobą sprzeczne i często nie do pogodzenia elementy. Uniwersytet staje się miejscem, w którym dochodzą do głosu przeciwstawne oczekiwania i interesy różnych podmiotów (studentów, kadry nauczającej, pracodawców, przedstawicieli środowisk biznesowych). Wszystko to tworzy dobre warunki do rozprzestrzenienia się ukrytego programu.

Celem podjętych przez mnie badań było rozpoznanie ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji i ich rezultatów w doświadczeniach studentów pedagogiki jednego z polskich uniwersytetów[391]. W związku z tak sformułowanym celem postawiłam następujące pytanie badawcze (pytanie główne): Jakie są ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty w doświadczeniach studentów pedagogiki?

Następnie zredukowałam problem główny do problemów szczegółowych. Diagnostyczny charakter pytania głównego pozwolił mi na wykorzystanie do tego celu definicji ukrytego programu, z kolei przyjęta metoda badań dała mi możliwość formułowania pytań szczegółowych w trakcie prowadzonej analizy materiału empirycznego. W konsekwencji tych zabiegów postawiłam następujące pytania szczegółowe:

---

[388] Zob. W. Żłobicki, *op. cit*.

[389] Zob. K. Dougherty, F.M. Hammack, *Druga strona…*

[390] Zob. *ibidem*, s. 78.

[391] Ze względu na charakter i specyfikę badań nad ukrytym programem uznałam za zasadne nie podawać nazwy uniwersytetu, w którym badania zostały przeprowadzone.

- Jakie są rezultaty ukrytych programów w doświadczeniach studentów pedagogiki dotyczące uczenia się życia?
- Jakie są rezultaty ukrytych programów w doświadczeniach studentów pedagogiki związane z uczeniem się roli eksperta?
- Jakie są rezultaty ukrytych programów w doświadczeniach studentów pedagogiki dotyczące uczenia się roli studenta?
- Jakie strategie radzenia sobie na studiach wykorzystują studenci pedagogiki?
- Jakie warstwy ukrytych programów wyłaniają się z treści doświadczeń studentów pedagogiki?
- Jaki jest charakter oddziaływania ukrytych programów?
- Jakie są poziomy „ukrytości" i „intencjonalności" ukrytych programów?

Przez tak sformułowane pytanie główne i pytania szczegółowe na podstawie treści wypowiedzi studentów staram się odsłaniać różne elementy ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji osadzone w złożonych i dynamicznych kontekstach, które prowadzą do niezamierzonych rezultatów, tj. takich, które nie zostały zaplanowane jako oficjalne, formalne efekty w Krajowych Ramach Kwalifikacji[392] (zob. KRK Aneks).

---

[392] 18 września 1988 roku na Uniwersytecie Bolońskim, który obchodził swoje dziewięćsetne urodziny, zgromadzeni tam rektorzy europejskich uniwersytetów podpisali Kartę Bolońską (*Magna Charta Universitatum*), w której wyartykułowano rolę i znaczenie uniwersytetów w kreowaniu zmian społecznych w coraz bardziej internacjonalistycznych społeczeństwach. Uznano wkład uniwersytetów w formowanie się idei, która miała na celu integrowanie państw i narodów, budowanie mostów między Zachodnią i Wschodnią Europą. Kolejnymi dokumentami były Konwencja Lizbońska (1997), Deklaracja Sorbońska (1998), Deklaracja Bolońska (1999). Deklaracja Bolońska dała początek procesowi bolońskiemu, czyli przedsięwzięciu współpracy w dziedzinie edukacji wyższej, które z czasem uległo poszerzeniu o nowe państwa członkowskie, idee oraz narzędzia. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) i Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) są jednymi z podstawowych narzędzi wdrażania postanowień i wytycznych Deklaracji Bolońskiej, mających wspierać proces harmonizowania systemów edukacji w państwach Europy. Zawarte w nich postanowienia służą między innymi: zwiększaniu przejrzystości systemów edukacyjnych, porównywalności dyplomów, umacnianiu związków między rezultatami uczenia się a uzyskanymi kwalifikacjami. W ramach tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej, poszczególnym państwom-sygnatariuszom wspomnianych dokumentów gwarantuje się poszanowanie specyfiki i odrębności ich własnych systemów edukacyjnych, stwarzając jednocześnie możliwość podejmowania i kontynuowania nauki w innych państwach, adekwatnie do poświadczanych dyplomami i certyfikacjami kompetencji i kwalifikacji. Porównywalność dyplomów obejmuje osiem poziomów kwalifikacji, od szkoły podstawowej aż po studia trzeciego stopnia, tj. studia doktoranckie. Wspomniane poziomy opisane są z zastosowaniem kompetencji intelektualnych, behawioralnych, emocjonalno-społecznych, które są efektem uczenia się na określonym szczeblu edukacji. Dyplom czy certyfikat stanowią poświadczenie, że jego okaziciel osiągnął zdefiniowane trzy kategorie dyspozycji osobowościowych, tj. 1. intelektualne (wiedza teoretyczna, faktograficzna, operacyjna), 2. psychomotoryczne/behawioralne (umiejętności poznawcze i praktyczne), 3. emocjonalno-społeczne (tzw. kompetencje społeczne – odpo-

Należy dodać, że odkrywanie rezultatów ukrytych programów, pozytywnych i negatywnych, ma duże znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Demaskowanie, czynienie jawnymi tych ostatnich osłabia ich siłę oddziaływania, ich „złą" moc sprawczą. Na tle poznawania ukrytego programu akademickiej edukacji szczególnie trafne jest stwierdzenie, że „świat nie może być racjonalnie zmieniany, jeśli nie jest adekwatnie interpretowany, zaś nauka nie miałaby żadnego sensu (...), gdyby nie umożliwiała lepszej wiedzy o niezależnie istniejącej rzeczywistości"[393].

Rozpoznawanie istoty, stałe monitorowanie skutków ukrytych programów pozwala kontrolować różne elementy konstytuujące środowisko akademickie, w tym i akademicki proces dydaktyczny, wprowadzać racjonalne zmiany przez włączanie ukrytych aspektów działań edukacyjnych do tych intencjonalnych i zaplanowanych.

Wiedza o ukrytym programie uwrażliwia na jego przejawy osoby zaangażowane w proces wychowania i kształcenia, czyniąc ich bardziej krytycznymi i bardziej refleksyjnymi podmiotami.

2. Metoda badań

2.1. Analizy treści – charakterystyka i historia

We współczesnej metodologii badań pedagogicznych zaznaczają się liczne kontrowersje, które są wspólne dla uprawiania nauk społecznych:

> Najbardziej znane spośród nich przeciwstawiają orientację pozytywistyczną humanistycznej, indukcję dedukcji, kontekst odkrycia kontekstowi uzasadnienia, weryfikację falsyfikacji itd. Poczesne miejsce na tej liście opozycyjnych kategorii metodologicznych zajmuje tzw. podejście „twarde", utożsamiane z opieraniem procesu badawczego na metodach ilościowych, oraz podejście „miękkie", rezerwowane dla zwolenników i użytkowników metod jakościowych[394].

---

wiedzialność, autonomia). Od 2012 roku wszystkie kwalifikacje mają mieć odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Za: M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

[393] Za: *eadem*, *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 13, s. 204.

[394] M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1–2, s. 17.

Pierwsze podejście cechuje zwolenników uprawiania pedagogiki jako nauki opartej na metodologii nauk przyrodniczych, narzędziach badawczych skrupulatnie zaplanowanych i standaryzowanych[395]. Stanowiska te zyskały na sile wraz z pojawieniem się nowych teorii w naukach społecznych, behawioryzmu w psychologii, funkcjonalizmu i strukturalizmu w socjologii, marksizmu i neopozytywizmu, dążących do zminimalizowania lub wyeliminowania „subiektywnych" metod badawczych na rzecz naukowego „obiektywizmu". Druga grupa badaczy opowiada się za potraktowaniem pedagogiki jako nauki humanistycznej, posługującej się metodami związanymi z badaniami hermeneutyczno-fenomenologicznymi oraz popularnością głoszonych od XIX wieku poglądów, że: „Nauki humanistyczne potrzebują odmiennego podejścia z powodu swej specyfiki: większej złożoności, udziału świadomości, (...) a także wyrażenia przez jednostki postawy wartościującej (nadawanie sensu i formułowanie ocen)"[396].

Każde z tych podejść badawczych ma zalety i wady; zastosowanie ich wymaga uwzględnienia specyfiki przedmiotu badań, a na gruncie badań empirycznych oba podejścia wzajemnie się przenikają i uzupełniają, co tylko zwiększa prawdopodobieństwo zyskania rzetelnych i trafnych wyników[397]. M. Malewski, S. Palka i wielu innych pedagogów zachęcają do poszukiwania prób łagodzenia wyostrzonych dychotomii, dążenia do komplementarności obu podejść oraz do „poszukiwania metodologicznych przesłanek ich integracji"[398].

Badania nad ukrytym programem są badaniami nad dynamicznym zjawiskiem osadzonym w złożonych kontekstach, wymagają więc metody łączącej w sobie możliwości indukcyjnego i dedukcyjnego, ilościowego i jakościowego podejścia. Warunek ten spełnia analiza treści. Przez jednych uważana jest za samodzielną technikę/metodę badawczą, przez innych za dopełniającą inne. W podręcznikach do metodologii badań bywa niekiedy utożsamiana z analizą dokumentów[399]. J. Szczepański uznaje analizę treści

---

[395] S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

[396] E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice* [w:] *Orientacje w metodologii...*, s. 44.

[397] S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1.

[398] M. Malewski, *op. cit*., s. 17.

[399] K. Rubacha nie wymienia analizy treści wśród metod i technik badawczych wykorzystywanych przez pedagogów, ale traktuje ją jako sposób kodowania danych. Uwzględnia ilościowe i jakościowe możliwości analizy, dzieli je na trzy typy: analizę semantyczną, tj. odkrywanie jawnej treści i ilościowe ich opracowywanie, analizę semiotyczną – najczęściej stosowany typ odkrywania niejawnej warstwy tekstu, ukrytych intencji autora, oraz analizę retoryczną – to analiza figur stylistycznych, metafor, ironii oraz interpretacja ich funkcji

za jedną z technik interpretacji i wykorzystania dokumentów osobistych. Autor zwraca uwagę na jej ilościowy charakter oraz specyfikę samych materiałów poddawanych analizie, dodając przy tym, że: „(...) metody analizy treści rozwinęły się wtedy, kiedy zainteresowanie dokumentami osobistymi już osłabło, kiedy socjologowie i psychologowie społeczni zwrócili się ku innym metodom i rodzajom materiałów”[400].

Analizę treści uważa się za taki sposób postępowania, w którym zjawiska niemające wymiaru ilościowego – głównie myśli utrwalone – stają się kategoriami wymiernymi i porównywalnymi[401]. Klasyczną już dziś definicję analizy treści zaproponował amerykański socjolog Bernard Berelson. Jego zdaniem analiza treści jest techniką, która polega na rozkładaniu treści przekazu na elementy prostsze (jednostki analizy) lub wyodrębnieniu ich cech, właściwości i elementów oraz klasyfikowanie ich zgodnie z przyjętym systemem kategorii, tj. kluczem kategoryzacyjnym[402]. Klaus Krippendorff dowartościowuje analizę treści, zauważając, że ma ona zastosowanie w wielu badaniach, których celem jest wyprowadzanie wniosków z symbolicznych danych, a inne techniki są do tego celu zbyt kosztowne i „natrętne”, aby się nimi posługiwać[403].

Analiza treści, zanim stała się naukową techniką/metodą, wykorzystywana była już w starożytnej Grecji do prowadzenia interpretacji tekstów[404]. W fazie przednaukowej posługiwano się nią do interpretacji przekazów symbolicznych, Biblii, hymnów religijnych, a w późniejszym okresie służyła Zygmuntowi Freudowi do interpretacji marzeń sennych. W obawie przed negatywnymi skutkami reformacji Kościół zainteresował się analizą prasy i podejmowanymi na jej łamach zagadnieniami religijnymi. Stąd też w XVIII wieku ilościowej analizie poddawano hymny, które rzekomo miały propagować treści dysydentów religijnych. Znawcy literatury przeanalizo-

---

w tekście. Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

[400] J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 641.

[401] Za: E. Zaręba, *op. cit.*

[402] B. Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe–Illinois 1952, s. 8. Polscy prasoznawcy upowszechnili w polskich badaniach pojęcie analizy zawartości, podkreślając znaczenie zarówno treści, jak i formy przekazu. Zob. T. Goban-Klas, *Analiza zawartości przekazów masowych* [w:] *Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych*, J. Wasilewski (red.), skrypty uczelniane, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1984; I. Tetelowska, *Szkice prasoznawcze*, wybór rozpraw i artykułów P. Dubiel, W. Pisarek (red.), „Prasa”, Kraków 1972; S. Pamuła, *Metoda analizy zawartości prasy i jej zastosowanie w wybranych tygodnikach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1996; *idem*, *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa”, Kraków 1967.

[403] K. Krippendorff, *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, Sage Publications, Beverly Hills 1980, s. 51.

[404] S. Pamuła, *Metody*...

wali poezję i prozę, zwracając uwagę na używane w nich zdania oraz gramatyczne formy wypowiedzi[405].

Kulminacyjnym etapem w rozwoju analizy treści były lata 20. i 30. minionego wieku. Był to okres intensywnego rozwoju środków masowego przekazu: prasy, radia i telewizji. Badacze teorii komunikacji – Paul F. Lazarsweld oraz Harold D. Lasswell – określili ilościową zasadę opracowywania analizowanych treści. Wykorzystywali ją przede wszystkim prasoznawcy i socjologowie do badań przekazów zamieszczonych w amerykańskich czasopismach. Badaczy interesowały sposoby kształtowania opinii społecznej, poznawanie praw rządzących rynkiem, rozpoznawanie potrzeb konsumentów oraz szerzenie treści propagandowych (szczególnie podczas drugiej wojny światowej). Rozwinęły się badania zamawiane przez władze państwowe oraz wyostrzeniu uległa kwestia etycznych zasad upowszechniania treści w środkach masowego komunikowania. W modelu teorii komunikowania masowego Lasswell określił kanoniczne pytania, jakie powinni stawiać badacze wykorzystujący analizę treści, czyli: kto mówi, co mówi, do kogo, jakim kanałem, z jakim skutkiem. Badacz może zatem skupiać się na poszukiwaniu cech nadawcy, jego poprzednikach i przyczynach sformułowania przekazu, cechach samego przekazu oraz jego wpływie na odbiorcę. Pierwszy podręcznik poświęcony analizie treści ukazał się w 1952 roku. Jego autorem był wspominany już B. Berelson, który uważany jest za ojca tej metody oraz autora wciąż aktualnej jej definicji.

Za trzeci etap rozwoju analizy treści przyjmuje się lata 60. minionego wieku. Wtedy analizę treści wykorzystano na gruncie wielu dyscyplin naukowych, dzięki czemu ulegała ona licznym modyfikacjom. Zastosowano ją w badaniach lingwistycznych, historii, sztuce, a w badaniach psychologicznych użył jej Gordon Allport, który badał historie życia, Charlotta Bühler natomiast – pamiętniki młodzieży, a na gruncie polskim Stefan Szuman analizował prace plastyczne oraz mowę dzieci. W omawianym czasie zwrócono uwagę także na przekazy niewerbalne jako potencjalnie nośne źródła wiedzy.

Od lat 60. w naukach humanistycznych, a od lat 80. w naukach społecznych, wykorzystuje się programy komputerowe jako narzędzia służące do ilościowej i jakościowej analizy.

Od połowy XX wieku rozpoczęła się krytyka ilościowego podejścia na rzecz poszukiwania ukrytych wymiarów analizowanych przekazów. Klasycznej analizie treści zarzucono, że skoncentrowana jedynie na analizie jawnych treści nie pokazuje głębi i istoty przekazu, nie jest „wrażliwa" na kontekst, w jakim przekaz powstał. Stąd też wysunięto postulat poszukiwania w treściach ukrytych przekazów, co obecnie uznaje się za integralną część procesu analizy treści.

---

[405] Za: *ibidem*.

Na tle tych kontrowersji w analizie treści uwzględnia się obecnie podejście jakościowe, które ma służyć lepszemu zrozumieniu kategorii, jakimi posługują się uczestnicy życia społecznego, oraz tego, jak są one używane w określonych działaniach. Ole Holsti wskazuje, że cechy ilości i jakości nie są dychotomiczne, lecz stanowią pewne kontinuum, które można zaobserwować w wielu przejawach ludzkiego życia i jego twórczości. Opowiedział się za uzupełnienia Lasswellowskiej listy pytań o pytanie „dlaczego?". Uważał za niezwykle cenne dotarcie do motywów, wartości, przekonań, postaw wyrażanych w analizowanych przekazach. Pytanie „dlaczego?" wprowadza badacza w dziedzictwo kulturowe, w którym powstał przekaz, pozwala dostrzec szczególne cechy nadawcy. Ilość i jakość w analizie treści to komplementarne elementy: „Relacje ich są wzajemne, jedna daje drugiej nowe światło, która pomaga ich wartość zrozumieć"[406].

Na integralne dopełnianie się analizy ilościowej z jakościową zwraca uwagę wspominany już K. Krippendorff. Domaga się on osadzenia tekstu w konkretnym środowisku empirycznym; podobnie w pracy Renate Mayntz, Kurta Holma, Petera Hübnera można przeczytać:

> W tym, co mówią i piszą, ludzie dają świadectwo swoim dążeniom, postawom, ocenom sytuacji, swojej wiedzy oraz milcząco przyjmowanym założeniom dotyczącym otaczającego świata. Owe dążenia, postawy itd. współokreśla system społeczno-kulturowy, w którym żyje mówiący i piszący, i dlatego odzwierciedlają one nie tylko cechy osobowe autorów, ale także cechy ich społeczności (...)[407].

Stanowisko to podziela Dariusz Kubinowski, kiedy podkreślając znaczenie jakościowych badań pedagogicznych dokumentów i wytworów, zakłada konieczność docierania:

> (...) do wszelkich utrwalonych w jakiejkolwiek postaci przekazów kulturowych publicznych lub osobistych i poddanie ich gruntownej analizie treściowej i formalnej w połączeniu z interpretacją kontekstualną oraz dodatkowymi interakcjami z osobami, które przyczyniły się do ich wytworzenia, bądź zajmują się ich przechowywaniem w danym środowisku edukacyjnym i mogącym wnieść nową wiedzę do rozumienia ich zawartości[408].

Wszystkie te ustalenia nad analizą treści uwiarygadniają sensowność posługiwania się wybraną techniką/metodą do badania ukrytego programu w treściach wypowiedzi doświadczających go podmiotów.

---

[406] Za: *ibidem*.

[407] R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 192.

[408] D. Kubinowski, *op. cit.*, s. 219.

2.2. Analiza treści w warsztacie badawczym pedagoga

Analiza treści ma swoją długą historię. Wykorzystywana była i jest – w sposób mniej lub bardziej naukowy – przez osoby zajmujące się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest techniką/metodą, której rola i znaczenie w badaniach pedagogicznych wciąż wzrasta ze względu na jej „otwartość" i „wrażliwość" na wiele problemów badawczych.

Pisząc o podnoszeniu poziomu warsztatu metodologicznego pedagogów, już pod koniec lat 80. minionego wieku Ewa Zaręba wskazywała na potrzebę przyznania właściwej rangi niedocenianym, a pożytecznym dla badań edukacyjnych technikom, szczególnie właśnie analizie treści. Możliwość jej zastosowania dostrzegała w różnych typach badań: weryfikujących hipotezy, heurystycznych (nastawionych na stosowanie nowych hipotez), eksploracyjnych oraz diagnostycznych. Duży jej potencjał zauważono zarówno w jej samodzielnym stosowaniu, jak i technice uzupełniającej i pomocniczej dla innych metod badawczych.

Analizą treści na co dzień posługują się nauczyciele i pedagodzy. Za wzrastającym znaczeniem naukowego wykorzystania analizy treści wśród pedagogów przemawia kilka okoliczności. Przede wszystkim coraz wyraźniej zaznacza się niechęć osób do brania bezpośredniego udziału w jakichkolwiek badaniach. Stąd też wśród badaczy-pedagogów popularne staje się zainteresowanie już utrwalonymi i zastanymi formami przekazu. Oprócz względnie szybkiego i łatwego do nich dostępu inną zaletą są niskie koszty oraz możliwość replikacji badań.

Zakłada się, że analiza tekstu może mieć zastosowanie do różnych wytworów pracy uczniów, dokumentów oświatowych, czasopism, podręczników, opowiadań, książek itp., pod warunkiem że dane są utrwalone, zarejestrowane, a badania będzie można powtórzyć. Inni autorzy za źródła wiedzy uznają również wszelkie mapy, diagramy, przekazy wizualne, graficzne, programy informacyjne telewizyjne i radiowe itp. Rozwój technologii komunikacyjnych, mediów elektronicznych dostarcza także badaczom-pedagogom nowych form i treści przekazu mogących stanowić dla nich interesujący materiał, także na temat ukrytego programu. Coraz częściej pedagodzy sięgają po nowe rodzaje źródeł: listy elektroniczne, blogi, strony www, czasopisma internetowe, czaty, filmy zamieszczane w internecie itp. Ich zaletami są: powszechna dostępność bez większych nakładów finansowych, naturalny język charakterystyczny dla danego środowiska, duży zasób informacji o różnych kontekstach.

W pracach polskich pedagogów można spotkać użyteczne kryteria podziałów materiałów, z jakimi styka się pedagog, tj.: ze względu na *czas* ich powstania – archiwalne/historyczne i współczesne; *sposób rejestracji* – najczęściej werbalne, cyfrowe, obrazowe, dźwiękowe, przestrzenne

(rozkład sal lekcyjnych, ustawienie ławek, wygląd zewnętrzny, dekoracje itp.); *stopień sformalizowania*, czyli różne materiały oficjalne, mające moc urzędową, tj. dokumenty oświatowe różnego poziomu, raporty, regulaminy, ustawy, zarządzenia, protokoły rad pedagogicznych, programy i plany, podręczniki szkolne, lektury, kodeksy, statuty, kroniki szkolne) oraz materiały osobiste, będące najczęściej różnymi wytworami dzieci, młodzieży, osób w podeszłym wieku (na przykład pamiętniki, listy); *intencje powstania*, czyli przekaz, który powstał bez związku z konkretnymi badaniami, celem, problemem badawczym (tzw. zastane przez badacza) oraz przekazy powstałe z myślą o określonych badaniach (intencjonalnie tworzone, celowo wywołane), powstałe najczęściej z inspiracji badacza. Te ostatnie zabiegi stosuje się, aby uzyskać bardziej wyczerpujące materiały o interesującym zagadnieniu, badani zatem wcześniej znają cel badania.

Poszerza się rozumienie pojęcia przekazu, którym może być na przykład organizacja przestrzeni w klasie szkolnej, rozkład pomieszczeń, korytarzy, rozmieszczenia ławek itp. Krzysztof Rubacha zaznacza, że analizie poddawać można wszelkie źródła będące materialnymi śladami ludzkiej działalności. Poszerza zakres rozumienia pojęcia „tekst" i uważa, że dla współczesnego pedagoga źródłem wiedzy mogą się także okazać napisy na murach budynków i korytarzach czy układ budynku szkoły. Dodaje przy tym: „Jeśli tekstem będzie budynek szkolny, to jednostką analityczną może być elewacja zewnętrzna, wygląd korytarzy, sal lekcyjnych, toalet, stosunek przestrzeni dla uczniów do przestrzeni dla nauczycieli itd. Kryteriami analizy mogą być funkcjonalność, estetyka, bezpieczeństwo"[409]. Tak więc analiza treści stale się rozwija, ale również dostosowuje swoje narzędzia do nowych rodzajów przekazów.

Znaczenie analizy treści dla badań pedagogicznych wynikać może z popularności podejścia łączącego badania ilościowe z jakościowymi oraz przyznania właściwej rangi tego rodzaju badaniom. Otwiera to szanse na podejmowanie kwestii nieobecnych w dotychczasowych badaniach pedagogicznych czy problemów wymagających „subtelniejszego" sposobu ich ujmowania, takich jak na przykład analiza języka nauczycieli, żargonu uczniowskiego/studenckiego itp. Szczególną rolę może odegrać ta technika przy wychwytywaniu nieobecnych w obszarze badań nad edukacją wielu problemów i treści na przykład w podręcznikach szkolnych do wychowania seksualnego, historii itp. Dostępne źródła przekazu wiele też mówią o ich twórcach, ich emocjach, motywacjach, doświadczanych problemach, konfliktach, zdradzają sposób ujmowania i przeżywania świata.

---

[409] K. Rubacha, *op. cit*., s. 290.

Do badań pedagogicznych włącza się nie tylko nowe treści i formy przekazu, podnosi się znaczenie samych osób-autorów/twórców analizowanych przekazów. Przekaz, który jest przedmiotem analizy, stanowi symboliczny wyraz jawnych i ukrytych treści, uzewnętrznia i konstruuje pewną rzeczywistość. Choć badacz stara się być jak najbliżej kontekstu, wiedzieć o nim jak najwięcej, to jednak nie modyfikuje on zachowania badanych osób. Stąd też Earl Babbie uznaje to za dużą zaletę analizy treści, którą lokuje w obrębie tzw. badań niereaktywnych, tj. takich, w których badacz nie wpływa na zachowanie badanych. Zakłada analizę treści zarówno jawnych, jak i ukrytych, zaznaczając przy tym, że te ostatnie są szczególnie przydatne do wydobywanie głębszych znaczeń[410].

Ciągle inspirujące dla pedagogów okazują się materiały historyczne (analiza poglądów lub na nowo odkrywanych myślicieli odnośnie do różnych kwestii edukacyjnych). Analiza dzieł stanowiła i stanowi także współcześnie inspirujące źródło do wytyczania celów i ideałów wychowawczych, wzorców osobowych, niezbędnych do modyfikowania systemów oświatowych. Z kolei dynamicznie zmieniające się cele, wartości, ideały, ideologie wychowania, popularne słowa klucze związane z edukacją w danej epoce, nowe paradygmaty i pomysły dla praktyki oświatowej można ze sobą porównywać na różnych poziomach, wykorzystując do tego analizę treści różnych dokumentów oficjalnych, tj.: deklaracje, raporty, statuty, sprawozdania, programy kształcenia, sylabusy, podręczniki itp.

Analiza treści daje możliwość jednoczesnego zastosowania indukcyjnego i dedukcyjnego podejścia do badań. Z jednej strony można z teorii wydobyć pewne treści, do których odnoszona będzie analizowana treść przekazu, z drugiej same treści stanowią materiał źródłowy, któremu „pozwala się mówić" i z którego wyodrębnia się interesujące badacza-pedagoga jednostki analizy.

Wzrost znaczenia analizy treści w badaniach społecznych może wynikać z niwelowania wielu jej słabych stron poprzez łączenie podejścia ilościowego z jakościowym, indukcyjnego z dedukcyjnym, scalania wielu perspektyw patrzenia na dany problem, zliczania kategorii, słów kluczy czy innych jednostek pomiaru celem porównania ich z sobą bądź dokonywanie porównań z „typami idealnymi". Zadanie to ułatwia stosowanie programów komputerowych. Dzięki nim pojawiają się nowe możliwości przy pracy z analizowanym tekstem, na przykład poszukiwanie powiązań między słowami, systematycznego w trakcie trwania badań zawężania i poszerzania kategorii, usprawniania pracy w zakresie wydobywania określonych jednostek pomiaru i ich zliczania, kontekstowego ujęcia danej kategorii na tle innych.

---

[410] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz *et al.*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

3. Budowa narzędzia badawczego – klucz kategoryzacyjny

Przedmiotem badań są związki zachodzące między różnymi elementami przekazu. Analiza treści ściśle podporządkowana problemowi badawczemu jest procesem grupowania treści zgodnie z kluczem kategoryzacyjnym, który określa sposób powiązania treści między sobą i daje możliwość tworzenia różnych ich konfiguracji. Musi ona spełnić kilka podstawowych zasad wyodrębniania, porządkowania i interpretacji badanych treści. B. Berelson wskazywał: „Treść informacji kryje w sobie takie bogactwo ludzkich doświadczeń (...), że do jej opisu nie może wystarczyć żaden pojedynczy system niezależnych kategorii"[411]. Trafność tych słów dotyczy przede wszystkim badania tak szczególnego rodzaju problemów, jakimi są myśli ludzkie niosące symboliczne znaczenia wymagające rozszyfrowania.

Tworzenie kategorii dokonuje się zgodnie z podejściem dedukcyjnym (literatura, koncepcja badań), indukcyjnym (wyodrębnianie kategorii z materiału źródłowego) lub też oba podejścia są z sobą łączone. W podejściu dedukcyjnym po sformułowaniu problemu badawczego zaleca się teoretyczne osadzenie głównych kategorii i podkategorii, sformułowanie definicji, przykładów i zasad kodowania na podstawie teorii. W podejściu indukcyjnym kategorie są ściśle powiązane z treścią materiału źródłowego i nazywane w terminach jemu odpowiadających[412]. Przy tworzeniu kategorii konieczne jest uwzględnienie „wewnętrznej heterogeniczności" na poziomie kategorii, tzn. elementy w ramach danej kategorii muszą być tak do siebie podobne, jak to tylko możliwe. Druga zasada „heterogeniczności zewnętrznej" na poziomie grupowania mówi o tym, że poszczególne kategorie i podkategorie muszą się różnić od siebie tak mocno, jak to tylko możliwe[413].

W analizie treści zaleca się podporządkowanie następującym zasadom: zasadzie *wyczerpywalności* i *wnikliwości*, która nakazuje, aby klucz kategoryzacyjny uwzględniał wszystkie elementy problemu badawczego oraz wydobywał z przekazu znaczenia wszystkich niuansów; zasadzie *systematyczności*, która mówi, że cała treść powinna być analizowana w terminach wszystkich odpowiadających jej kategorii tak, by dała wyczerpujący mate-

---

411 B. Berelson, *op. cit.*, s. 5.

412 Ph. Mayring, *Qualitative Content Analysis*, t. 1, nr 2, art. 20, czerwiec 2000, https://www.google.pl/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1ASUT_plPL492PL492&ion=1&espv=2& ie= UTF-8#q=ph.%20mayring%20qualit (dostęp: 10.03.2014).

413 S. Kluge, *Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research*, t. 1, nr 1, art. 14, styczeń 2000, http://www.qualitative-research.net/index.php/ fqs/article/view/1124/2499 (dostęp:10.10.2014).

riał do weryfikacji problemu badawczego; zasadzie *jednoznaczności* – nakazującej na tyle wyraziste formułowanie kategorii, aby do minimum ograniczyć zarówno czas wahania, jak i zakwalifikowanie tej kategorii przez innych badaczy do innej kategorii; zasadzie *obiektywności* wskazującej, że wszystkie wyodrębnione kategorie muszą zostać określone tak precyzyjnie, aby różni badacze, którzy zastosowali je do tych samych treści, uzyskali takie same rezultaty; w zasadzie *oszczędności* zwraca się uwagę na to, aby do klucza kategoryzacyjnego włączać tylko te kategorie, które ściśle wiążą się z celem i przedmiotem badań; zasadzie *logiczności*, która łączy się z potoczną sensownością formułowania kategorii[414].

Analiza obejmuje treści jawne oraz stara się dotrzeć do tych ukrytych. Wybór jednostek poddawanych ilościowemu opracowaniu zależny jest od problemu badawczego i treści poddanej badaniu. Zasada ilościowa nakazuje określenie częstotliwości pojawiania się poszczególnych kategorii i podkategorii w analizowanym przekazie, uchwycenie nacisku położonego przez autora na poszczególne treści bądź też ich pomijanie. Analizie ilościowej poddaje się również takie elementy, jak: słowa klucze – ustalenie częstotliwości wybranych słów, kategorii słów oraz analizą kontekstu, w którym występują; temat (sąd, zdanie, twierdzenie o przedmiocie) – ukierunkowujący i nadający pozytywną lub negatywną wartość wypowiedziom; postać literacką, historyczną; autorytety – które umacniają siłę wywodów poszczególnych autorów; pozycję (wypowiedź) – tj. „naturalny" wytwór autora; miary czasowo-przestrzenne; klasyfikację treści według fizycznych ich właściwości – może to być strona, linijka, akapit[415].

Ze względu na interesujący mnie problem badawczy podstawową jednostką analizy był temat (wątek tematyczny). Przy doborze jednostek pomiaru korzystałam z literatury przedmiotu oraz materiału źródłowego celowo wywołanego. Tak więc tworząc narzędzie badawcze, jakim był klucz kategoryzacyjny, zastosowałam zarówno podejście dedukcyjne, jak i indukcyjne. W pierwszym podejściu było to poszukiwanie istoty rozumienia ukrytego programu z perspektywy różnych ujęć, często sprzecznych z sobą stanowisk teoretycznych, tj. zwolenników teorii funkcjonalistycznych, neomarksistowskich czy teorii oporu. Odwołując się do nich, odnalazłam wspólne aspekty charakterystyczne dla omawianego zjawiska, które zarysowały ramy analityczne. Wykorzystałam je do klasyfikowania i analizy właściwego materiału źródłowego. Stanowiły one także pewne wskazówki, podpowiedzi do tego, czego szukać już we właściwym materiale źródłowym (esejach studentów).

---

[414] *Ibidem*.

[415] E. Zaręba, *Analiza treści w pracy badawczej pedagoga* [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki. Praca zbiorowa*, S. Palka (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1987.

Pierwszym etapem przy budowie klucza kategoryzacyjnego było poszukiwanie jednostek analizy, czyli cech konstytuujących ukryty program. W tym celu przestudiowałam literaturę przedmiotu – głównie literaturę anglojęzyczną – aby zapoznać się z różnymi ujęciami rozumienia tego terminu. Poddałam analizie definicje, klasyfikacje oraz wyniki badań nad ukrytym programem. Te rozproszone i zróżnicowane wątki zredukowałam do dwóch zasadniczych, traktowanych przez mnie jako nadrzędne kategorie formalne, a były to: niezamierzone/nie do końca zamierzone rezultaty edukacyjne oraz elementy osadzone w złożonych kontekstach współtworzące ukryty program.

Na podstawie wybranych ujęć i stanowisk teoretycznych wyodrębniłam kilka istotnych jego aspektów, które już w trakcie właściwej analizy treści starałam się odnaleźć w zebranym przeze mnie materiale źródłowym, a były to: różne elementy osadzone w kontekstach, relacje między nimi, poziomy „intencjonalności" i „ukrytości", relacje ukrytego programu do programu jawnego, potencjalni odbiorcy i jego nadawcy (zob. tabela 1).

W celu dookreślenia konkretnymi treściami wspominanych kategorii formalnych, wskazania spodziewanych we właściwym materiale źródłowym kategorii i podkategorii, przeprowadziłam badania pilotażowe wśród studentów pedagogiki oraz kierunków nauczycielskich[416]. Był to drugi etap przy budowie narzędzia badawczego. Tym razem przyjęte nadrzędne kategorie formalne zyskały swoją konkretyzację treściową.

1. niezamierzone rezultaty uniwersyteckiej edukacji (wartości, normy, zasady postępowania, postawy, umiejętności, strategie radzenia sobie ze studiami itp.),
2. czynniki odpowiadające za niezamierzone rezultaty uniwersyteckiej edukacji (zasady, normy, oczekiwania, język, wiedza, procesy, układ zajęć, rozporządzanie czasem, kryteria oceniania, egzaminowanie, system kontroli, style nauczania, postawa nauczyciela wobec wiedzy, sprzeczne przekazy, interakcje, rówieśnicy, atmosfera, przestrzeń fizyczna i otoczenie instytucji kształcących, ich struktura, luki w programach, interakcje itp.).

W ten sposób zorientowałam się w zakresie treści, których występowania mogłam oczekiwać już we właściwym materiale źródłowym, dokonać wstępnej klasyfikacji kategorii i podkategorii związanych z problemem badawczym, a które odnosiły się już do konkretnych sfer życia studenta, tj. wstępnego ustalenia niezamierzonych rezultatów akademickiej edukacji. Dzięki tym zabiegom udało mi się również potwierdzić zasadność sformułowanego pytania otwartego, na które studenci udzielali odpowiedzi w swoich esejach.

---

[416] Wyniki z badań pilotażowych opublikowałam w artykule: *Czego uczą studia…*

Trzeci etap budowy klucza kategoryzacyjnego związany był z analizą właściwego materiału źródłowego, którymi były wspomniane eseje studentów pedagogiki (podejście indukcyjne). Na potrzeby przeprowadzonych badań studenci pisali eseje, odpowiadając na pytanie: „Czego uczą studia?".

Ich spisane wypowiedzi miały charakter wskaźnikowy określający, co z pozycji ich osobistych doświadczeń zostaje wydobyte, co uznane zostaje za ważne, a co pominięte. W centrum moich badań byli studenci pedagogiki, ich przekazy, będące zapisem doświadczanych przez nich niezamierzonych/nie do końca zamierzonych efektów edukacji, które traktowała jako dowód na istnienie ukrytego programu akademickiej edukacji. Ogólnie sformułowane pytanie było pytaniem wprost o rzeczywiste rezultaty edukacyjne, ale udzielając na nie odpowiedzi, jednocześnie wskazywali na różne elementy i powiązania między nimi, za nie odpowiadające.

Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2011 i 2012 roku na studiach stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia (I tura). Byli to studenci kierunku pedagogika, z trzech specjalności: animacja społeczno-kulturowa, pedagogika społeczno-opiekuńcza oraz resocjalizacja jednego z polskich uniwersytetów. Z tego okresu badań pochodzi 113 esejów, w tym od studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia (licencjat): II rok – 44, III rok – 38; od studentów studiów stacjonarnych drugiego stopnia (magisterskie): I rok – 31. W drugiej turze badań – początek 2014 roku – zebrałam 206 esejów. Napisali je studenci studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, na wspomnianych wyżej specjalizacjach: I rok – 37, II rok – 65, III rok – 40, na studiach stacjonarnych drugiego stopnia: I rok – 45, II rok – 19. Łącznie zebrałam 319 esejów.

Za pomocą programu komputerowego QDA Miner materiał źródłowy zakodowałam zgodnie z przygotowanym system kategorii i podkategorii, który dotyczył kilku sfer życia studenta pedagogiki, tj.: uczenia się życia (rozwoju osobowego), uczenia się roli eksperta w wybranej dziedzinie, uczenia się roli studenta, uczenia się funkcjonowania w instytucji społecznej (uniwersytecie).

W związku z procesem kodowania i prowadzoną analizą jakościową, koniecznością powracania do pewnych wątków tematycznych w ramach całości wypowiedzi oraz na tle całości zgromadzonego materiału, klucz kategoryzacyjny uległ nieznacznej modyfikacji odnośnie do przyjętych kategorii, które nasycane były treściami, i do analizy ostatniego eseju był w trakcie ciągłego stawania się. W ten sposób wyodrębnione i zakodowane kategorie i podkategorie pozwoliły mi na ilościowe ujęcie analizowanego materiału źródłowego. Ostateczną wersję klucza kategoryzacyjnego przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Schemat budowy kategorii, podkategorii wraz z treściami uzupełniającymi

Kategorie nadrzędne – sfery, których dotyczą niezaplanowane rezultaty studiów	**Podkategorie i treści uzupełniające**
Studia jako uczenie się życia	Przygotowanie do dorosłości: • definiowanie przez studentów kontekstu (czym dla nich są „studia"), źródeł potencjalnego wpływu tkwiących w środowisku akademickim, • studia jako okres życia między przeszłością i przyszłością, • rozwijane życiowe umiejętności, • strategie radzenia sobie z codziennymi trudnościami. Kształtowanie „ja": • samopoznawanie się i dookreślanie tożsamości indywidualnej, • wewnętrzne doskonalenie (nabywane cechy, zmiany w różnych sferach życia), • strategie obrony „ja", • samodoskonalenie, • uwarunkowania wewnętrznych zmian, • relacje z innymi – bliscy, życiowi partnerzy.
Studia jako uczenie się bycia ekspertem	Status pedagogiki jako dyscypliny i prestiż zawodu: • źródła nieformalnej wiedzy na temat pedagogiki jako dyscyplin naukowej, zawodu, studentów, absolwentów pedagogiki, • uwarunkowania statusu pedagogiki i zawodu, • konsekwencje wyboru studiów pedagogicznych dla życia studentów. Wyobrażenia studentów o studiach pedagogicznych a rzeczywistość akademicka – obszary rozbieżności. Teoria a praktyka zawodowa: • związek teorii z praktyką, • wiedza akademicka – jej charakterystyka, • postawa studentów wobec wiedzy akademickiej, • wpływ wiedzy akademickiej na osobiste życie studenta, • luki w zakresie kształcenia i wykształcenia. Pozaakademickie doświadczenia studenta: • formy, rodzaje dodatkowej działalności studenta, • nieformalne źródła wiedzy na temat tej aktywności, • przyczyny podejmowania tej aktywności, • konsekwencje pozaakademickich doświadczeń.

Tabela 2. cd.

Kategorie nadrzędne – sfery, których dotyczą niezaplanowane rezultaty studiów	**Podkategorie i treści uzupełniające**
Studia jako uczenie się roli studenta	Przejście od roli ucznia do roli studenta: • miejsce studenta w procesie nauczania-uczenia się: strategie uczenia się, style nauczania, nieformalne oczekiwania wobec studenta, relacje nauczyciel akademicki–student, atmosfera, • konsekwencje dla rozwoju studenta. Relacje z rówieśnikami, innymi studentami: • rola i funkcje, jakie pełnią rówieśnicy w życiu studenta, • atmosfera, reguły, normy grupowe, • konsekwencje wpływu rówieśników na życie studenta. Strategie radzenia sobie na studiach: • rodzaje stosowanych strategii, • źródła nieformalnej wiedzy o strategiach, • uwarunkowania stosowanych strategii, • postawa studenta wobec stosowanych strategii, • konsekwencje stosowanych strategii.
Uczenie się funkcjonowania w instytucji społecznej (uniwersytecie)	Specyfika uczelni (organizacja przestrzeni, struktura, prestiż, tradycja, relacje, zasady i normy, system USOS). Strategie adaptacji.

Źródło: opracowanie własne.

Za pomocą programu QDA Miner zliczyłam liczbę wszystkich wystąpień interesujących mnie podkategorii, tj. 2277 (tabela A1, Aneks, kolumna A). Następnie obliczony został procentowy udział wystąpienia danej podkategorii w stosunku do liczby wystąpień wszystkich podkategorii (tabela A1, Aneks, kolumna B). Wynik sumuje się do 100%. Z kolei kolumna C pokazuje, w ilu esejach spośród 319 dana podkategoria pojawiła się oraz jaki jest jej udział procentowy występowania w esejach. W tym wypadku wynik nie sumuje się do 100%, ponieważ kategorie mogą współwystępować w tym samym eseju (tabela A1, Aneks, kolumna C).

Prawie wszystkie treści znalazły swoje miejsce w wyodrębnionych kategoriach i podkategoriach. Pominięte zostały jedynie treści dotyczące opisów, wspomnień, refleksji, które nie były istotne z uwagi na cel i problematykę. Tam, gdzie to było możliwe i zasadne ze względu na zgłębienie zagadnienia, poszukiwałam i zliczałam słowa klucze oraz sądy wartościujące. Interpretując wypowiedzi studentów, starałam się jak najwierniej od-

tworzyć ich sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości, kontekst wypowiedzi, unikać nadinterpretacji przez „mówienie cytatami" pochodzącymi z prac studentów, z zachowaniem ich oryginalnej pisowni.

Tak więc, aby na podstawie doświadczeń studentów pedagogiki jak najwierniej odtworzyć niezamierzone rezultaty akademickiej edukacji oraz uchwycić jak najliczniejszy zbiór elementów ukrytego programu/ukrytych programów „płynnych, zmieniających się w czasie jakości"[417], budowa klucza kategoryzacyjnego, a tym samym procedura ustalania faktów, uwzględniały wielość punktów widzenia tego samego zagadnienia, a także podejście dedukcyjne i indukcyjne oraz podejście ilościowe i jakościowe.

[417] M. Malewski, *op. cit*., s. 26.

Rozdział V

Rozwój osobowy studenta[418] pedagogiki jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji

Studia wyższe rozciągają się na przełom dwóch okresów rozwojowych, tj. późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Nachodzą na siebie prawidłowości rozwojowe zanikającej fazy, a wyłaniają się te związane z cechami nowej. Następuje przechodzenie od intensywnych zmian psychofizycznych do coraz większej stabilizacji i zyskiwania psychospołecznej dojrzałości.

Wchodzenie w dorosłość jest procesem długotrwałym, żmudnym i zindywidualizowanym. Rozwój jednostki w coraz mniejszym stopniu zależy od czynników biologicznych, w coraz większym jest udziałem jednostki oraz środowiska, w którym ona przebywa. Sprzyjające uwarunkowania zewnętrzne, w połączeniu z jej aktywnością, tworzą podatny grunt dla kształtowania tożsamości indywidualnej, lepszego rozumienia siebie, budowania dojrzałych relacji z innymi.

Masowy charakter studiów wyższych sprawia, że współcześni studenci są zróżnicowani ze względu na wiele cech: poziom intelektualnych możliwości, kompetencji społecznych, aspiracji zawodowych, edukacyjnych, system wartości wyniesiony z wcześniejszych środowisk. Pomimo że młodzi zaczynają zupełnie nowy etap, wchodzą do nowego środowiska, to nadal pozostają pod silną presją norm i zasad wyniesionych z domu rodzinnego, ze szkół niższego poziomu, grupy rówieśniczej itp. Rozpoczynając studia, mają także wdrukowany operacyjny model bezpiecznego bądź pozabezpiecznego przywiązania, który odciska piętno na ich układaniu sobie relacji z innymi. Doświadczenia wyniesione z dotychczasowych środowisk konfrontowane

[418] Studia pedagogiczne są studiami sfeminizowanymi. Większość esejów poddana analizie została napisana przez studentki. Z uwagi na zachowanie pewnej logiki wypowiedzi oraz wygodę Czytelnika i chęć uniknięcia ciągłego wielokrotnego powtarzania końcówek wskazujących na płeć badanych w publikacji zastosowałam do ich oznaczania rodzaj męski; stwierdzenia zawierające zaimki osobowe w liczbie pojedynczej odnoszą się zarówno do kobiet, jak i mężczyzn.

z treściami przedmiotowymi, ze zróżnicowanymi światopoglądami, wartościami, normami osób napotykanymi w czasie studiów, nowymi rozwiązaniami organizacyjnymi, strukturalnymi, wymaganiami stawianymi przez szkołę wyższą prowadzą do niezamierzonych rezultatów edukacyjnych, także w sferze rozwoju osobowego.

Szkoła wyższa, w tym i uniwersytet wraz ze swoim otoczeniem, stanowi aktywną siłę, dysponującą bogatym i zróżnicowanym zestawem bodźców. Środowisko akademickie przez oficjalne programy, ale przede wszystkim oddziałując w sposób spontaniczny, niezamierzony, wpływa na rozwój osobowości przebywających w nim studentów:

> (...) kształcenie uniwersyteckie wywołuje rekonstrukcje tożsamości, profiluje definicje pełnionych ról społecznych, sprzyja pojawieniu się pewnych tendencji w zachowaniach. Należałoby oczekiwać, że z uwagi na miejsce biograficzne tego rodzaju kształcenia będzie ono sprzyjać definiowaniu siebie jako osoby dorosłej, dojrzałej, samodzielnej, wchodzącej profesjonalnie w nowy etap życia[419].

Zwraca się uwagę, że środowisko to pełni ważne funkcje oraz ma znaczący udział w stymulowaniu potencjału rozwojowego charakterystycznego dla tej fazy życia, może być miejscem rekompensowania strat psychoemocjonalnych wyniesionych z wcześniejszych okresów rozwojowych, ale też może prowadzić do rozczarowań, niepowodzeń, nie tylko tych edukacyjnych. Wyniki badań pokazują, że absolwenci szkół wyższych mogą rozwijać swoją tożsamość indywidualną w kierunku lepszej jej integracji i zróżnicowania, podnosząc poziom rozumowania moralnego i odrzucając utrwalone stereotypy; wskazuje się również, że studia wyższe nie eliminują i nie osłabiają wielu negatywnych zachowań, lecz raczej uczą je maskować oraz w subtelniejszy sposób przemycać[420].

Dla młodych ludzi studia są ważnym momentem, praktycznym egzaminem z samodzielności i odpowiedzialności. Często z dala od rodziców, są dobrym czasem na reorganizację dotychczasowych więzi z najbliższymi; oraz momentem, aby przyjrzeć się temu, co było wcześniej, i kierować się ku przyszłości. Jest to etap podsumowywania dotychczasowego życia, w tym i dookreślania tego, kim się jest, co się dotychczas osiągnęło, a także tego, kim się pragnie zostać w przyszłości. Teraźniejszy obraz „ja" konfrontują z obrazem siebie z okresów wcześniejszych po to, aby budować dojrzałą tożsamość indywidualną i społeczną. Młodzi weryfikują wiedzę na swój temat, są wrażliwi na dokonujące się w nich zmiany pod wpływem nowego i znaczącego środowiska wychowawczego, jakim jest środowisko akademickie.

---

[419] D. Klus-Stańska, *Infantylizujący stereotyp*…, s. 18.

[420] K. Dogherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni*…

Procesowi budowania własnej tożsamości sprzyja szczególny charakter studiów pedagogicznych o wybitnie humanistycznym profilu, kontakt z interdyscyplinarną wiedzą o człowieku, obecność rówieśników zmagających się z podobnymi problemami, wreszcie na studiach pedagogicznych młody człowiek ma możliwość zaspokoić altruistyczną potrzebę pomagania innym. W takich warunkach i atmosferze studenci mogą rozwijać swoją osobowość, poszukiwać własnej i niepowtarzalnej drogi życia przez eksperymentowanie z różnymi rolami, dokonując wyborów, które mogą stymulować ich rozwój w kierunku większej psychospołecznej dojrzałości.

Zarówno ze względu na charakter środowiska akademickiego, jak i specyfikę fazy rozwojowej można było się spodziewać, że w doświadczeniach badanych studentów zachodzące zmiany w sferze rozwoju osobowego uznane zostaną za ważny rezultat studiów. Silna koncentracja na sobie, życiu osobistym i zmianach w nim się dokonujących jest wynikiem utrzymującego się wciąż jeszcze egocentryzmu młodzieńczego. Żywe zainteresowanie tą sferą życia to także wynik myślenia o własnej przyszłości, snucia planów, konfrontacji młodzieńczych ideałów z realiami życia, łączących się z tym nadziei i lęków.

Relacjonowane przez studentów pedagogiki konsekwencje dotyczące ich rozwoju osobowego są generowane przez splot czynników nie tylko środowiskowych, ale i tych podmiotowych, wynikających z prawidłowości rozwojowych czy doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych okresów.

Treści te zakwalifikowałam do nadrzędnej kategorii, tj. „Uczenie się życia". Na tle pozostałych kategorii nadrzędnych stanowiły one 23,4% (zob. rysunek A2, Aneks). Treści ją dopełniające zawierają się w dwóch podkategoriach, tj. „przygotowanie do dorosłości" oraz „kształtowanie „ja", co obrazuje tabela 3.

Tabela 3. „Uczenie się życia" – podkategorie i treści dopełniające

Podkategorie	Treści dopełniające
Przygotowanie do dorosłości	• czynniki tworzące kontekst środowiska akademickiego, czynniki podmiotowe • strategie radzenia sobie z codziennymi trudnościami • życiowe umiejętności
Kształtowanie „ja"	• nabywanie samoświadomości i własnej odrębności • uwarunkowania wewnętrznych zmian • wzrost osobowy • strategie obrony „ja" • samodoskonalenie • pogłębianie relacji z innymi

Źródło: opracowanie własne.

Obie wspomniane podkategorie były wymieniane przez studentów równie często (ponad 11% spośród ogółu podkategorii), a zwróciła na nie uwagę ponad połowa badanych studentów, a ilustruje to tabela 4. Do wspomnianej kategorii zaliczyłam treści, które odnosiły się do różnych kwestii związanych z przygotowaniem studentów do dorosłego życia, w tym dostrzeganego pod ich wpływem indywidualnego rozwoju.

Tabela 4. Podkategorie w obrębie kategorii „Uczenie się życia" – wyniki analizy ilościowej

Kategoria	**Podkategoria**	**A Liczba wystąpień podkategorii**	**B Liczba wystąpień podkategorii [%]**	**C Liczba esejów, w których podkategoria występuje**	**D Udział [%] podkategorii w 319. esejach**
Uczenie się życia	Przygotowanie do dorosłości	262	11,51%	167	52,35%
	Kształtowanie „ja"	271	11,90%	178	55,80%

Źródło: opracowanie własne.

Choć wspomniane podkategorie i dopełniające je treści wzajemnie się zazębiają i tworzą całość, to w wypadku pierwszej z nich treści odnosiły się do wpływu studiów na ogólne przygotowanie do wyzwań dorosłego życia, ze wskazaniem różnych czynników warunkujących skutki tego oddziaływania; w przypadku drugiej z wyodrębnionych przeze mnie podkategorii, w treściach je dopełniających nacisk został położony przede wszystkim na obserwowany przez studentów pedagogiki proces ich indywidualnego wzrostu osobowego.

Z racji wagi tej problematyki zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa niezamierzone skutki uznać należy za edukacyjnie ważne, ale też wykraczające poza oddziaływanie formalnej edukacji i oficjalnego programu studiów.

1. Środowisko akademickie szkołą nieformalnej wiedzy i życiowych doświadczeń

Generowane przez ukryty program skutki utożsamia się przede wszystkim z niepożądanymi, niejako ubocznymi rezultatami wynikającymi na przykład z oddziaływania różnych niekorzystnych czynników tkwiących w różnych kontekstach akademickiej i pozaakademickiej rzeczywistości

czy ze zniekształceń przy realizacji programów jawnych. W świetle przeprowadzonej analizy treści wypowiedzi studentów pedagogiki pokazują także inne oblicze ukrytego programu. Studenci zwracali uwagę na pożądane efekty edukacyjne, które nie zostały wyrażone wprost w oficjalnym programie. Zakłada się bowiem, że proces edukacji, w tym i edukacji akademickiej, raczej pośrednio prowadzi do rozwijania odpowiednich cech osobowości i wzrostu osobowego. Zadaniem uniwersytetu nie jest urabianie, ale stwarzanie możliwości dla wszechstronnego kształtowania człowieka, zdolnego do twórczej pracy nad sobą i twórczego przekształcania świata.

Specyfika ukrytego programu polega na tym, że badani, dostrzegając istotne zmiany w sobie i w swoim życiu, nie łączą ich z oficjalną edukacją, oficjalnym programem, ale raczej z warunkami tkwiącymi w szeroko rozumianym środowisku akademickim i jego otoczeniu (atmosfera studiów, klimat akademickiego miasta, interakcje, osoby, dodatkowe formy aktywności itp.). Tak więc zróżnicowane czynniki odpowiadające za wymieniane przez studentów rezultaty wynoszone z pobytu na studiach tkwią w różnych kontekstach i znajdują się również poza obrębem oddziaływania instytucji kształcącej (uniwersytetu), a ich złożone kombinacje nie są objęte świadomą i zorganizowaną kontrolą tych, którzy decydują o kształcie programów jawnych, organizacji akademickiego procesu dydaktycznego.

O tym, jak ważne są studia dla osobistego życia, dokonujących się w nich zmian, przekonują dane liczbowe, natomiast analiza jakościowa potwierdza tylko, że dostrzegane skutki wpływu w sferze rozwoju osobowego oceniane są zdecydowanie pozytywnie. Zdaniem badanych studia stanowią: „przepustkę do ciekawego i dojrzalszego życia", „pierwszy krok", „wdrażanie", „wprowadzanie" czy „preludium" do dorosłości: „Dorosłość. Niby było po osiemnastce, niestety tylko w dowodzie, w praktyce rozpoczęła się niedawno"[421] (nr 10). W innym eseju można przeczytać, że studia: „Są świetnym startem w dorosłe życie i lekcją odpowiedzialności" (nr 115). Studia uważane są za punkt zwrotny, który sprzyja określaniu swojego obecnego miejsca na ścieżce rozwoju: „Wybierając studia jest się jeszcze dzieckiem lub nastolatkiem, przed którym świat stoi otworem trzeba tylko chcieć. Odważyć się być mądrym. A na półmetku, kończąc licencjat uświadamiamy sobie, że jesteśmy już dorosłymi" (nr 6) – pisze o swoich doświadczeniach z pobytu na studiach jedna z badanych, a inna dodaje: „Jest to intensywny okres rozwoju, każdy z nas się zmienia. Kończąc studia nie jesteśmy już tymi samymi ludźmi, zmieniamy się, stajemy

[421] Język, jakim posługiwali się badani studenci, miał dla mnie wartość diagnostyczną. Używane przez nich, na przykład: żargon, emotikony, epitety, wykrzykniki, wytłuszczenia itp., podkreślały emocjonalny stosunek, znaczenie dla nich omawianych kwestii. Zdecydowałam, że dla oddania właściwego kontekstu oraz uwiarygodnienia otrzymanych wyników, nie będę ingerować w wypowiedzi studentów i zachowam ich oryginalną pisownię.

bardziej otwarci i dojrzalsi, lepiej rozumiemy świat a co za tym idzie – lepiej rozumiemy życie" (nr 152).

Studia traktowane są zatem nie tyle jako kolejny poziom edukacji, ile przede wszystkim jako przełomowy etap życia, zdecydowanie odmienny od dotychczasowego. Jego charakterystyczną cechą jest dynamizm, który dobrze ilustrują używane przez studentów określenia. Ich zdaniem studia: „zmieniają", „testują", „sprawdzają", „rozwijają", „kształtują", „przygotowują", „ukierunkowują", „ćwiczą charakter", „otwierają na innych", „otwierają na nowe możliwości", „inspirują", „kreują", „przełamują", „pomagają", „poszerzają", „otwierają oczy", „poszerzają horyzonty", „dynamizm życia – istota studiów", a ponadto studia: „uczą studiowania życia", „sprowadzają na ziemię", „uczą trzeźwego patrzenia na życie", „uczą nowego życia", „czuję, że żyję świadomie", „uczą jak żyć, nie przedmiotów" itd. Pomimo odczuwanego braku stabilizacji i niepewnej przyszłości, zwracano również uwagę, że jest to czas dużych możliwości i nadziei. Życie na studiach jest „(...) bardziej intensywne, ale przez to też ciekawsze" (nr 299). Niektórzy porównują studia do „wielkiej, ekscytującej przygody", inni podkreślają, że studia są dla nich spełnieniem marzeń i że: „(...) studiowanie to zdecydowanie najlepszy okres życia – stosunkowo beztroski i szalony, kształtujący mocno młodego człowieka" (nr 8). Dla kolejnego studenta: „(...) studia to wspaniała część życia, która wpływa bardzo pozytywnie i daje dużo szczęścia i motywacji" (nr 17).

Wskazując na pozytywne zmiany, badani nie precyzują dokładnie czynników, które za nie odpowiadają. Jednocześnie rozgraniczają to, co łączy się z formalną edukacją, od tego, czego uczą się spontanicznie przez codzienne przebywanie w szeroko rozumianym środowisku akademickim. Z analizy zebranego materiału można odtworzyć niektóre z komponentów odpowiedzialne za rezultaty przebywania na studiach, które współtworzą specyficzny kontekst środowiskowy. Studenci piszą o magii miejsca, czasu i osobach. Według nich tym, co kryje się pod nawą „studia", jest specyficzny klimat akademickiego miasta, bowiem:

> Studia stwarzają również wiele możności indywidualnego rozwoju. Oferują szerokie propozycje kulturalne i naukowe. Dodatkowym ułatwieniem są wszelkiego rodzaju zniżki studenckie, które umożliwiają udział w wydarzeniach kulturalnych. Studia dostarczają zatem informacji na temat różnorodnych możliwości spędzania czasu wolnego (nie tylko kino, ale i teatr, filharmonia…). Dla osób pochodzących z terenów wiejskich studia dostarczają możliwości, których do tej pory nie dane im było poznać (na przykład udział w wydarzeniach kulturalnych, o których była wcześniej mowa) (nr 201).

Wymieniają też codzienne relacje ze zróżnicowanymi osobami, podejmowane formy aktywności pozaakademickiej, przyziemne obowiązki, codzienne problemy, ale także dodają: „Cała atmosfera jaka się z nimi wiąże (tj. „odej-

ście" z domu, uczenie się samodzielności, gospodarowanie pieniędzmi, odpowiedzialności za siebie i własne czyny, poznawanie nowych ludzi) uczy nas i zmienia, tak bardzo, że kończąc studia, można powiedzieć, że jest się innym człowiekiem" (nr 8); to również: „(...) tymczasowy status umożliwiający korzystanie z ulgowych biletów i rozrywkowego »studenckiego« stylu życia" (nr 7).

Podkreślali jednocześnie, że studia: „to okres prób i błędów", „to jest samo życie", „to najbardziej wymagający okres w życiu", „to czas wielkich zmian", „to lekcja odpowiedzialności", „to szkoła życia", „to szkoła przetrwania", „cenny i owocny czas", „okres wspominały i radosny", ale to przede wszystkim coś „o wiele więcej niż wiedza akademicka". Dzięki obecności na studiach młodzi ludzie zyskują cenne doświadczenia i wiedzę, której w ich przekonaniu raczej nie należy łączyć z formalną edukacją (utożsamianą z wiedzą akademicką), co znajduje bezpośredni wyraz w ich wypowiedziach: „Studia według mnie uczą bardziej tego, jak żyć, nie konkretnych przedmiotów zawartych w programie" (nr 8) lub też: „(...) studia to okres przygotowujący do dorosłego życia. Okres dający wiedzę życiową i naukową, uczący jak tą wiedzę później wykorzystać" (nr 294) albo: „(...) studia stanowią pewnego rodzaju szkołę życia, która czasami jest trudnym etapem, ale w finale kształtuje nie tylko kompetencje z zakresu określonych treści programowych, ale przede wszystkim charakter" (nr 63). Świadoma wpływu studiów na swoje życie jest autorka takiego fragmentu:

> Studia to nie tylko nauka i siedzenie nad książkami, ale powiedzmy sobie szczerze, to czas zabawy, poznawania wielu ludzi i doznawania nowych doświadczeń. Można się rozwijać w wielu kierunkach, ponieważ uniwersyteckie miasto stwarza takie warunki. Od nauki szwedzkiego i taniec brzucha przez warsztaty ceramiki aż do zespołów teatralnych czy tanecznych – możliwości jest wiele (nr 144).

Podobne spostrzeżenie przewijają się w innych esejach, gdzie wprowadza się rozgraniczenie na wiedzę akademicką i wiedzę zdobywaną spontanicznie, wiedzę osobistą. Ta druga ma dla studentów szczególną wartość, ponieważ jest związana bezpośrednio z ich życiem i problemami, których na co dzień doświadczają:

> Studia uczą otwartości, samodzielności i odpowiedzialności, kształtują pewność siebie i wypracowują w jakimś stopniu wytrzymałość na stres. Oczywiście przygotowują nas w jakimś stopniu do zawodu, ale osobiście mam wrażenie, jakby to nie było priorytetem, w sensie: ma to dużą wagę dla uczelni, ale nie do końca dla życia studenta (nr 4).

W innym fragmencie można przeczytać:

> (...) na studiach zdobyłam coś ważniejszego niż wiedza. Mianowicie pewność siebie. Nauczyłam się kwestionować decyzje, opinie mojego taty. Czuję się mą-

> drzejsza. (...) czuję że umiem coś co ma jakąś wartość. Nie można powiedzieć że lubię się uczyć ale lubię dokształcać się w czymś w czym widzę sens. Co potrafię odnieść do rzeczywistości i z nią skonfrontować (nr 213).

Z kolei o innych cennych doświadczeniach wyniesionych z pobytu na studiach jedna z badanych pisze tak: „(...) studia zdecydowanie więcej nauczyły mnie w kategoriach społecznych, a także w zakresie radzenia sobie z życiem codziennym, aniżeli typowej wiedzy uniwersyteckiej" (nr 46), inna dodaje: „Studia nie przygotowują nas tylko do tego by pracować, ale też do tego, aby umieć żyć" (nr 294).

Z pobytu na studiach studenci wynoszą zatem wiedzę szerszą i inną niż ta, która przekazywana jest w salach akademickich. Mają oni trudność ze wskazaniem jej konkretnych źródeł, przyznają, że trudno ją uchwycić, ale jednocześnie zdają sobie sprawę z tego, że wykorzystują ją w codziennym życiu:

> Czas studiów jest okresem wyjątkowym i niezapomnianym. Daję nam wiele więcej, niż tak naprawdę dostrzegamy, bo wiedzę ukrytą, którą posiądziemy i nie jesteśmy w stanie zwerbalizować. Posługujemy się nią na co dzień, nie zwracając uwagi, kiedy i na jakich fundamentach ona powstała. Wiele rzeczy dzieje się w naszym życiu nieświadomie, uczymy się czegoś nie wiedząc o tym. Nasza ogólna wiedza kształtuje nas każdego dnia, a studia są czasem, kiedy człowiek jest wyjątkowo chłonny i przyswaja na bieżąco nowe umiejętności, rozwijając swój potencjał intelektualny, kształtuje, buduje świat emocji, tak mocnych i odczuwalnych, dzięki sile młodości i jej zawierzeniu światu i ludziom (nr 297).

Pozytywny rezultat studiów dodatkowo wzmacniają specyficzne dla tego okresu cechy rozwoju: „chłonność wiedzy", „otwartość na nowe doświadczenia", „siła młodości", „radość życia", „optymizm i nadzieja na lepsze jutro". Zyskana niezależność od dorosłych (rodziców, nauczycieli) daje poczucie autonomii i sprawstwa. Młodzi czerpią dużo satysfakcji z możliwości działania na własną rękę. Studia utożsamiane są ze swobodą i wolnością, te zaś stają się motorem przedsięwzięć, dają siłę do radzenia sobie z codziennymi problemami. Pisząc o czasie rozpoczęcia studiów jako „diametralnie innym życiu", jedna z badanych kontrastuje go z wcześniejszym okresem życia i wspomina:

> (...) czułam się jak ptak uwolniony z klatki – związane to było przede wszystkim z brakiem nadzoru wychowawcy, szkoły, brakiem poczucia winy, gdy opuszczało się zajęcia, z zerwaniem z ciągłym przymusem tłumaczenia się, usprawiedliwiania. Poczucie zmiany ugruntowały nawet takie prozaiczne kwestie jak brak konieczności zmiany obuwia czy prowadzenia dzienniczka usprawiedliwień (nr 14).

Studia są dla nich tymczasową, ale bezpieczną przystanią, z której wyruszają, aby poznawać własne możliwości i ograniczenia, testować siebie w różnych rolach. Wraz z rozpoczęciem studiów młody człowiek wchodzi w nowe

środowisko i podejmuje wyzwania związane z nowymi rolami. Paradoksalnie to, co daje wewnętrzną siłę, to stawianie czoła piętrzącym się trudnościom. Pozytywne oddziaływanie studiów polega na wdrażaniu młodych ludzi do problemów dorosłości: „Według mnie okres ten dobrze przygotowuje nas do dorosłego życia, szereg umiejętności które nabywamy w sposób nieświadomy jest przydatny w dalszym rozwoju i podjęciu pracy zawodowej" (nr 152). Studia są dla badanych poligonem doświadczeń społecznych: „Stanowią swego rodzaju test – każdy musi sprawdzić się w nowej roli i nabyć nowe umiejętności" (nr 80), oraz prawdziwą szkołą życia, w której eksperymentuje się z różnymi rolami (na przykład studenta i pracownika).

Studenci ze spokojem przyjmują jednak ciężar trudów akademickiego życia, w nadziei, że kiedy wyćwiczą się w sposobach ich rozwiązywania, to będą lepiej przygotowani do wyzwań dorosłości. Dla wielu z nich podjęcie studiów łączy się z adaptacją do nowego środowiska, życiem „na własny rachunek" oraz ponoszeniem konsekwencji własnych wyborów. Mierzenie się z rzeczywistością zaczyna się od tęsknoty za najbliższymi, trudów samotnego poznawania nowego miasta, zdobywania informacji na temat swojego kierunku, znalezienia się w uniwersyteckim chaosie informacyjnym, załatwiania spraw związanych z organizacją procesu kształcenia, poprzez uczenie się orientacji „w terenie", po obawy o nowych znajomych i niepokój o sprostanie wymaganiom studiów.

W natłoku licznych obowiązków, godzenia różnych ról studenci uczą się zarządzać zasobami (na przykład pieniędzmi, własnym czasem), uczą się organizacji swojego życia tak, aby wykroić coś dla ducha i dla ciała, pogodzić naukę z rozrywką i odpoczynkiem: „Studiowanie nauczyło mnie organizacji w planowaniu czasu. Sama muszę zrobić obiad, kolację, w między czasie iść na zajęcia, po drodze kupić artykuły spożywcze i wydrukować referat" (nr 118). Borykają się z trudnościami mieszkaniowymi, finansowymi, jednocześnie zwracają uwagę, że podczas studiów: „Uczymy się zarządzać domowym budżetem, wydawać pieniądze »z głową« i planować wydatki, tak żeby wystarczyło do kolejnego przelewu" (nr 55). A w innym z esejów tak sportretowane zostaje życie współczesnego studenta:

> Prawdziwy student, osoba która musi oszczędzać (albo chce bo kumuluje fundusze na coś innego), by wystarczało pieniędzy do końca miesiąca, zawali kilka nocek, mieszka z rówieśnikami z dala od domu w mieszkaniu, w którym niekoniecznie zawsze jest czysto. Student nie prasuje koszuli na co dzień, bo szkoda czasu, student zna topowe seriale. Ale student też jest otwarty na nowe doświadczenia, wyjeżdża w góry, śpi w namiocie w brudnym schronisku (nr 231).

Studia pozwalają doświadczyć „na własnej skórze" różnych problemów, konsekwencji własnych wyborów, zobaczyć braki w przygotowaniu do wyzwań dorosłości zanim w pełni się ona rozpocznie. Metodą prób i błędów

odważnie testują siebie w nowych rolach i zadaniach (w nowym środowisku, przy braku kontroli rodziców, ograniczonych finansach). W ten sposób studia hartują wewnętrznie młodego człowieka, uczą pokonywania barier. Ta wiedza i zdobyte doświadczenia są dla nich czymś szczególnie wartościowym, ponieważ to preludium do dorosłego, „prawdziwego życia".

2. Studia a przekraczanie psychospołecznego moratorium

Cechą znamienną jest wskazywanie przez studentów na okres studiów jako na moment graniczny pomiędzy młodzieńczością a życiem w pełni dorosłym. Bycie w rozwojowym „pomiędzy" to pozostawanie z jednej strony jeszcze we wcześniejszym okresie, z drugiej – intensywne poszukiwanie własnego pomysłu na życie, samodzielnego dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Stan rozwojowego zawieszenia dobrze obrazuje sposób pisania o dorosłości w aspekcie niedokonanym: „Studia uczą mnie też, niestety nie mogę powiedzieć, że już mnie nauczyły, ale uczą mnie powoli odwagi, umiejętności odnajdywania się w sytuacji prezentacji siebie i swojej wiedzy na forum wielu osób" (nr 125). Dobrze tę fazę życiowego przełomu oddaje również taki cytat:

> [studia – przyp. D.P.] to ten specyficzny czas, w którym jesteśmy jakby „pomiędzy" – z jednej strony podejmujemy odpowiedzialność za samych siebie, robimy zakupy, płacimy rachunki czyli to, co robią dorośli, ale z drugiej strony wciąż pozostajemy w kontakcie z rodzicami, zwłaszcza jeżeli jesteśmy finansowo zależni od nich. Dlatego studia są wyjątkowym czasem, który dopiero uczy jak żyć w świecie dorosłych, ale robi to w sposób delikatny. To znaczy – nowi studenci wyprowadzający się z domu stają w całkowicie nowej rzeczywistości, ale wciąż mają kontakt z domem rodzinnym, którego nadal są częścią (nr 206).

Z kolei w innym eseju czytamy: „Studia, jako dość długi okres i bardzo ważny etap w życiu, z jednej strony przygotowują do dorosłego i samodzielnego życia, a z drugiej wymagają już dojrzałego podejścia od samego początku" (nr 205).

Młodzi dorośli wiedzą, że w porównaniu z wcześniejszymi etapami życia, czas studiów to prawdziwe „gradobicie problemów", że zostali „wypuszczeni na głęboką wodę". Dostrzegają, że jest to okres sprzeczności i paradoksów, pełen ambiwalencji i niepewności: „(...) zawieszenia między dzieciństwem a dorosłością. Swoiste »upupienie« osób mieszkających z rodzicami i pozorne wyzwolenie osób przyjezdnych. Pozorne, bo jednak nadal zależne, choćby finansowo" (nr 269). Są świadomi swego nieokreślonego statusu, balansowania na granicy dorastania i dorosłości, ścierania się doświadczeń

z obu tych faz rozwojowych. Jest to dla nich zarówno czas podejmowania ważnych decyzji, jak i popełniania błędów, wzlotów i upadków, zagrożeń, a także szans i perspektyw na lepszą przyszłość. Mają świadomość tego, że do pełnej dorosłości potrzebują zerwania więzów z rodzicami, ale jednocześnie odczuwają tęsknotę za opieką najbliższych oraz tym, co minęło. Pragną życia na własną rękę, chcą wcielać młodzieńcze ideały, ale i z odwagą przyjmują życie takim, jakie ono jest; zawiązują trwałe relacje, podchodzą z ufnością do innych, a zarazem dystansują się do nowych znajomych, koncentrują się na sobie, zaspokajaniu własnych potrzeb i uczą się liczyć tylko na siebie: „Wcześniej dopasowywałam się do innych, dokonywałam podobnych wyborów jak ludzie z mojego otoczenia. Teraz myślę o tym, co jest lepsze dla mojej osoby i jak mogę to wykorzystać" (nr 18).

Badani przyznają, że studia to nie tylko czas radości z życia, poszukiwania młodzieńczych ideałów, czas ku temu, aby „wyszumieć się", „poimprezować" i „poeksperymentować" z rolami, ale i poważnego myślenia o swojej przyszłości i podejmowania działań w tym kierunku. Mają świadomość, że pobyt na studiach roztacza nad nimi parawan ochronny przed ponoszeniem odpowiedzialności za wywiązywanie się z ról osób dorosłych. I choć zdają sobie sprawę z moratoryjnego charakteru okresu studiów, to nie starają się odsuwać momentu wejścia w dorosłość, ale sugerują: „(...) skupianie się na celu, przezwyciężaniu przeciwności" (nr 1). Wskazują raczej na chęć maksymalizowania wysiłków, aby jeszcze w czasie trwania studiów jak najlepiej zabezpieczyć swoją przyszłość. Z pobytu na studiach wynoszą umiejętność perspektywicznego myślenia o swojej przyszłości, potrzebę inwestowania w siebie, dokształcania się i dbania o podnoszenie własnych kwalifikacji.

Obserwacja codziennego życia, rówieśników, zawiedzione nadzieje wiązane z wybranym kierunkiem uczą walki o siebie i zabiegania o swoją przyszłość. Mimo codziennych problemów, niepewności i lęku o pracę, o swoją przyszłość zachęcają, aby nie użalać się nad sobą, ale podchodzić z optymizmem do tego, co będzie, mierzyć się z rzeczywistością, a przede wszystkim brać życie w swoje ręce i działać: „Sami musimy wiedzieć gdzie jest granica na co możemy sobie pozwolić od teraz każdy jest odpowiedzialny za swoje czyny, nikt już nie poprowadzi nas za rękę, mówiąc co mamy robić i jak się zachowywać" (nr 201); w innym miejscu można przeczytać: „Zmienia się myślenie i postrzeganie różnych spraw. Niekiedy ponowna weryfikacja swoich priorytetów. Możemy docenić to, co już kiedyś osiągnęliśmy. Studia uczą dorosłości. Nikt nie głaszcze po główce i nie mówi: »wszystko będzie dobrze«, lecz czas zakasać rękawy i działać" (nr 131).

Ta wyraźnie rysująca się ich orientacja na przyszłość znajduje potwierdzenie w wypowiedziach, w których młodzi ludzie traktują pobyt na studiach i zdobywane tam doświadczenia jako pomocne przy konkretyzowaniu i urzeczywistnianiu życiowych planów, dokonywania sa-

modzielnych wyborów i uczenia się wyciągania konsekwencji ze swoich decyzji. O pozytywnych efektach studiów można przeczytać między innymi w następujących fragmencie: „Zaczęłam myśleć bardziej konkretnie i bardziej przyszłościowo. Co będę robić za 5 lat? Przedtem w ogóle mnie to nie interesowało. Teraz zaczynam snuć plany. I nie są to puste przypuszczenia. Zaczynam się konkretnie zastanawiać co chcę robić w życiu" (nr 213). Nie rezygnują przy tym z przywilejów młodości, tj. zabawy, wolności wyborów, czasu wolnego: „(...) studia uczą nas wiele i jest to jeden z najważniejszych okresów życia. Zawiera on w sobie zarówno dorosłość jak i czas zabawy" (nr 152). Jak pisze jedna ze studentek: „Jest to też »ostatni dzwonek« przed dorosłością, ostatnia chwila by się wybawić i nie mieć jeszcze zmartwień związanych z rodziną, pracą" (nr 162); inna dodaje: „To czas wchodzenia w samodzielność, nauka odpowiedzialności za siebie oraz swoje czyny, ale również czas zabawy, poznawania nowych ludzi, poszerzenia horyzontów" (nr 2). Dbanie o przyszłość to opanowanie umiejętnego godzenie nauki, pracy i obowiązków: „(...) należy wystrzegać się stawiania na piedestale nadmiernej rozrywki i rozważnie łączyć zabawę z nauką" (nr 5); „To jest czas kiedy możemy się bawić a zarazem musimy też się uczyć :)" (nr 12).

Przedstawione fragmenty wypowiedzi pokazują, że pobyt na studiach jest dla badanej młodzieży nie tylko fazą zawieszenia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, lecz raczej czasem przekraczania psychospołecznego moratorium. Studenci nie staraja się opóźnić wejścia w dorosłość, ale poszukują sposobów na w miarę bezkolizyjne włączenie się w dorosłość. Są przekonani, że problemy, konflikty, z jakimi stykają się na studiach, są namiastką prawdziwego życia.

Sprzyja to kształtowaniu tożsamości indywidualnej, poszukiwaniu sensu swojego życia oraz budowaniu dojrzałych relacji z innymi.

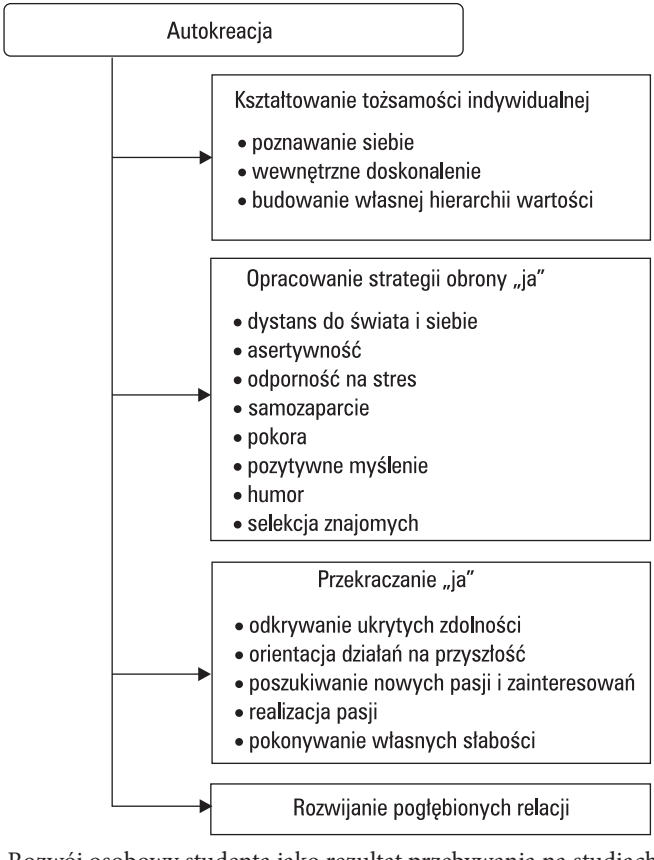
3. Środowisko akademickie drogą do autokreacji

3.1. Dookreślanie tożsamości indywidualnej

W poddanych analizie wypowiedziach studenci pedagogiki wskazywali na różne aspekty wpływu studiów na własny rozwój. Wśród treści dopełniających można było wyróżnić te dotyczące: poznawania siebie, wewnętrznego doskonalenia, opracowania strategii obrony „ja", rozwijania orientacji na przyszłość, pogłębiania relacji z innymi (zob. rysunek 1). Studia traktowane są jako droga wychodzenia człowieka poza utarte schematy działania. Rozwój ukierunkowany na poznanie siebie (rozpoznanie zasobów, mocnych i słabych stron, odkrywanie zdolności, zainteresowań i pasji), kon-

takty z innymi ludźmi, poszukiwanie nowych źródeł wiedzy i dodatkowych form aktywności.

Młodzi ludzie pozytywne doświadczenia związane z pobytem na studiach utożsamiają przede wszystkim z tym, co dotyczy rozwoju ich jako osób. W ich przekonaniu studia prowadzą do rozwijania wielu cech osobowości, wartości, umiejętności społecznych, postaw wobec siebie, innych ludzi, świata, dyspozycji do działania, także w sytuacjach trudnych i nieprzewidywalnych. Dzięki studiom rozwinęli samoświadomość, zdobyli wgląd w siebie, zrozumieli, kim są, oraz to, co chcą robić w przyszłości. Do ważnych osiągnięć rozwojowych ukształtowanych pod wpływem studiów, na które wskazywali studenci, można zaliczyć również: integrację osobowości, budowanie pozytywnego obrazu siebie oraz nabywanie indywidualnej tożsamości, umiejętność dbania o siebie, przekraczania własnych słabości i ograniczeń, poszukiwania możliwości realizacji siebie w różnych sferach życia poznawczego, społecznego, emocjonalnego, zawodowego itp. (zob. rysunek 1).



Rysunek 1. Rozwój osobowy studenta jako rezultat przebywania na studiach

Źródło: opracowanie własne.

Rezultat studiów w tym zakresie uznać można za znaczący i jednoznacznie pozytywny:

> Okres ten osobiście będę wspominała jako jeden z najlepszych okresów w życiu. To czas mojego rozwoju tak intensywnego jak nigdy dotąd. Rozwój mojej osobowości, cech uważam za niewątpliwie pozytywny. Studia nauczyły mnie jeszcze większej otwartości, rozumienia wielu codziennych zjawisk, wiary w swoje możliwości, a także ukazały mi życiową drogę, w której chce się spełniać (nr 277),

albo: „Jeśli chodzi o studia i kierunek, jaki wybrałem, chyba jest to kwestia największej zmiany we mnie samym, zmiany, która zaszła w środku" (nr 17).

Dla wielu studentów rozpoczynających życie w nowym mieście studia okazują się czasem dokonywania psychologicznej separacji od rodziców, pierwotnego „odplemiennienia" i przeformułowania więzi z bliskimi, a także otwierania się na siebie oraz relacje z innymi ludźmi. Następuje odcinanie się młodych ludzi od tego, co łączyło się z ich dotychczasowym życiem, zmianie ulegają relacje z bliskimi, zwłaszcza z rodzicami, rodzeństwem, kolegami i koleżankami ze szkoły średniej. Studia i atmosfera, jaka się z nimi łączy, sprzyjają kształtowaniu tożsamości indywidualnej: „Będąc bez nadzoru rodziców, możemy lepiej poznać siebie, wziąć odpowiedzialność za własne życie, nauczyć się dorosłego życia" (nr 55). Życie na własny rachunek, konfrontowanie siebie z rówieśnikami, sprawdzanie się w roli studenta, kolegi/koleżanki, pracownika, wolontariusza, towarzysza zabaw przyczyniają się do scalania wiedzy z różnych źródeł na temat własnej osoby, tego, kim się jest, oraz tego, kim się już nie jest. W konsekwencji młodzi ludzie kształtują niepowtarzalną tożsamość: „(...) przebywanie w innym środowisku dało mi wiele nowych doświadczeń i umiejętności, ale także pokazało mi jaką jestem osobą i kim potrafię być" (nr 118); „Studia są dla mnie źródłem inspiracji ale przede wszystkim miejscem definiowania siebie jako człowieka, kobietę i być może w przyszłości także pedagoga" (nr 39). Inna studentka dodaje: „Sama uważam, że dzięki studiom stałam się już dorosła" (nr 151).

Ta konfrontacja studenta z akademicką rzeczywistością siłą rzeczy umożliwia lepszy wgląd w siebie, wyostrza sposób patrzenie na własne osiągnięcia, skutki własnych decyzji. Wszystko to sprzyja lepszemu poznawaniu siebie: „Pierwszy raz konfrontujemy się sami ze sobą, przyglądamy się własnym potrzebom, możliwościom i zasobom" (nr 9) – pisze jedna z badanych, a inna wskazuje, że: „(...) nabyłam przeświadczenia, iż jestem autonomiczną jednostką i jeśli sama o siebie nie zadbam, to nikt inny nie zrobi tego za mnie" (nr 66). Studenci przyznają, że studia ukazały im prawdę o sobie oraz, że: „(...) studiowanie to czas najbardziej intensywnego samopoznania i świadomego rozwoju" (nr 105). Tak więc studia rozwijają osoby coraz bardziej świadome siebie, swojego życia oraz otaczającego świata:

> Studia uświadomiły mi jak jeszcze bardzo jestem dziecinna i niedojrzała w niektórych kwestiach. (...) Nauczyły mnie, że jestem w wielu kwestiach niedostosowana społecznie, bo nie potrafię „drapać" i „wyrywać" tego, co w założeniu mi się należy. Pokazały mi, że wśród dorosłych i dojrzałych osób jest jeszcze więcej niesprawiedliwości. Otworzyły mi oczy. Z drugiej strony to dobrze, bo żyjąc pod kloszem, jeszcze kilka lat później bym miała większe problemy niż teraz. (...) Nauczyły mnie, że życie jest i będzie w przyszłości okropnie trudne i w wielu kwestiach nie będę miała na to wpływu (nr 43).

Inna z badanych zauważa pozytywny wpływ studiów na swoje życie, pisząc: „Jak dla mnie są pewnego rodzaju etapem w życiu, po którym nabywamy określonych kompetencji, (...) przede wszystkim mamy świadomość własnej wartości i godności" (nr 201).

Z perspektywy studentów studia przyczyniają się do coraz większej ich dojrzałości w różnych sferach życia: emocjonalnej, społecznej, intelektualnej. Pomagają też rozwijać te cechy, które ułatwiają adaptację do rzeczywistości, ukierunkowują na przyszłość: „[studia – przyp. D.P.] kształtują moją tożsamość, bo sama sobie muszę odpowiedzieć na pytanie czego naprawdę chcę, co jest dla mnie dobre, co będę robiła w życiu, na co poświęcam swój czas?" (nr 25). Kształtowanie własnej tożsamości, integracja wiedzy o sobie sprzyjają budowaniu bardziej obiektywnego wizerunku siebie i realnej oceny swoich szans w wielu aspektach życia. Nawet ci studenci, którzy negatywnie oceniali wybrany przez siebie kierunek, piszą:

> Zauważyłam mimo wszystko pewne zmiany w moim rozwoju poznawczym oraz emocjonalnym, moje postrzeganie na świat i sprawy życiowe. Niewątpliwie mogę poprzez studia poznać od „drugiej strony" swój przyszły zawód, sprawdzić się w różnorodnych rolach, wybrać to, czym konkretnie chce się zajmować w przyszłości (nr 191).

I nawet wtedy, gdy codzienność daleka jest od młodzieńczych ideałów, to zdobyte doświadczenia traktowane są jako pożyteczna lekcja wdrażania się do wymagań dorosłości: „Można studia nazwać szkołą życia, okresem transformacji, swoistym sprawdzianem osobowości. (...) Moje doświadczenia z czasów studiów z ideałami mają niewiele wspólnego, choć dzięki nim zrozumiałam, co chcę zrobić w życiu i dlaczego" (nr 242).

Jak wynika z wypowiedzi badanych, wszystko to zawdzięczają przebywaniu w specyficznym środowisku, ale przede wszystkim jest to wynik własnego zaangażowania w pokonywanie trudności studenckiego życia. Za wyraz swojej dojrzałości studenci uznali zanikanie patrzenia na rzeczywistość w kategoriach opozycyjnych, jednoznacznego osądzania ludzi, słabnący młodzieńczy idealizm, przez co rozwinęli bardziej realistyczny, konkretny, praktyczny ogląd świata: „Myśleniu »na przyszłość« sprzyja pewna

wyrobiona racjonalizacja i odpowiedzialność, która polega na umiejętnym rozplanowaniu zadań i pogodzeniu wszystkich obowiązków, które trzeba zrealizować" (nr 11).

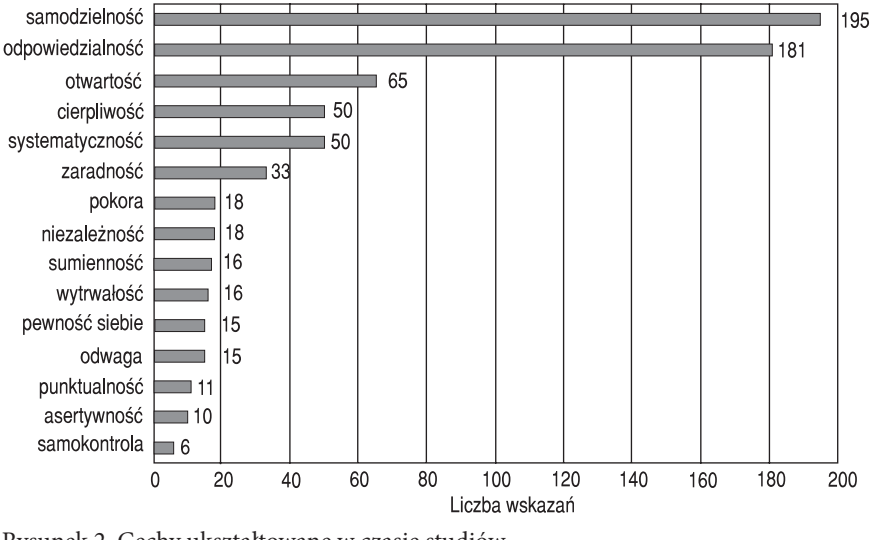
Studia kształtują ich jako osoby o określonej hierarchii wartości. Pod wpływem zdobywanej wiedzy rozwija się samoświadomość:

> (...) student kierunku pedagogicznego, dzięki zdobytej wiedzy, posiada możliwość do zrozumienia samego siebie oraz własnych procesów psychicznych, może rozszerzyć własne kompetencje emocjonalne oraz społeczne, co niewątpliwie stanowi ważny element w rozwoju osobistym (nr 203).

Studia dzięki wiedzy pozwalają kształtować i poszerzać życiowe poglądy: „(...) oglądam świat i zachodzące w nim mechanizmy z wielu perspektyw" (nr 10). Z kolei w niektórych bardziej osobistych esejach przedstawiono wpływ studiów na pogłębienie życia duchowego:

> Studia pokazały mi także, jakie są moje priorytety. Dotychczas myślałam, że w moim życiu najważniejsze jest Bóg i tylko On wystarczy mi do tego, bym była szczęśliwa. Rzeczywistość okazała się inna, jednak nauczyłam się tego, że Jezus jest przy mnie zawsze, nawet wtedy, gdy wydaje mi się, że jest inaczej. Teraz buduję swój system wartości od nowa – z Nim na czele (nr 122).

W wypowiedziach studentów łatwo było odnaleźć cechy, które w ich przekonaniu rozwinęli w czasie swoich studiów. Wśród pożądanych cech znalazły się: samodzielność, odpowiedzialność, zaradność, niezależność, wytrwałość, pokora, tolerancja, empatia, odwaga, pewność siebie (zob. rysunek 2).



Rysunek 2. Cechy ukształtowane w czasie studiów

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo że każdy z esejów jest unikatowym i niepowtarzalnym zapisem studenckiej autobiografii, to powtarzają się pewne zwroty, określenia, które odnoszą się do kształtowania cech świadczących o osobowym wzroście, przydatnych w środowisku akademickim, ale i ułatwiających przystosowanie do wyzwań dorosłości.

3.2. Od strategii obrony „ja" do samodoskonalenia

Codzienne problemy, konflikty ról, sprzeczne oczekiwania, sukcesy i porażki, niepowodzenia związane z przystosowywaniem się do nowych warunków środowiska akademickiego są przez większość studentów traktowane jako czynniki pozytywnie wpływające na ich życie, gdyż wzmacniają ich wewnętrznie i przygotowują do wyzwań dorosłości. Zyskana niezależność od dorosłych oraz obecność rówieśników stanowią siły napędowe do działania. Doświadczenia zdobyte na studiach uświadamiają im również, że tylko od nich samych zależy kształt ich przyszłego życia: „Wkraczamy w ten niebezpieczny, ale jednocześnie intrygujący i pociągający nas czas w życiu oraz sami kreujemy swoją ścieżkę" (nr 188).

Analizując treści wypowiedzi, można mówić wręcz o afirmatywnym stosunku studentów do siebie i dostrzeganych u siebie zmian. Młodzi ludzie odczuwają dumę z samodzielnego pokonywania trudności oraz radzenia sobie nawet z najbardziej błahymi sprawami codziennego życia. Wszystko to uznają za świadectwo własnej dojrzałości i gwarant tego, że poradzą sobie także po studiach, już w dorosłym życiu. Kolekcjonują zatem najdrobniejsze osiągnięcia z przekonaniem o ich możliwym wykorzystaniu w przyszłości. Studia okazują się zatem czasem uczenia się podstawowych prac domowych: gotowania, prania, prasowania, sprzątania, robienia zakupów itp. Praktyczne umiejętności, jakie wynoszą z pobytu na studiach, łączą się z załatwianiem spraw administracyjnych: pisaniem podań, listów, zakładaniem kont oszczędnościowych. Rozwiązane problemy są czynnikami stymulującymi do bardziej zaawansowanego rozwoju: „I mimo że nadal zdarzają mi się czasem momenty zwątpienia i brak motywacji, każdy kolejny, przezwyciężony kryzys przybliża mnie do wyznaczonego celu i realizacji marzeń" (nr 54N) – dostrzega jedna ze studentek. Wszystko to uczy wiary w siebie i swoje możliwości:

> (...) ważną rzeczą, którą w sobie odkryłam jest moja zdolność radzenia sobie, podejmowania decyzji a także brania za nie odpowiedzialności. Często zdarzają się dni, w których z błahych powodów nie mam ochoty iść na zajęcia, posprzątać pokoju, iść na zakupy czy nauczyć się na zajęcia. Jednak zawsze ponoszę konsekwencje, które uczą mnie co jest ważne i jak powinno się postępować, aby było mi najlepiej. (...) Ostatnią rzeczą, która przychodzi mi do

głowy jest pozytywne myślenie. Wiedząc, że mogę w 100% liczyć jedynie na siebie, wiem, że nie wprowadzę się w błąd i nie zrobię nic na swoją niekorzyść (nr 118).

Z wypowiedzi badanych wynika, że okres studiów to czas myślenia przede wszystkim o sobie. Sprzyjają temu dokonujące się zmiany związane z rozwojem osobowości, a także z samodzielnym życiem na studiach. Studenci uczą się dbania o własne sprawy i walki o swoje, ponieważ jak przekonuje jedna ze studentek, na studiach człowiek: „(...) musi się stać egoistą po to, aby mógł się rozwijać" (nr 99), a inna dodaje: „Mam świadomość, że to czego się tu nauczę, doświadczę zostanie już ze mną do końca. Jestem zdana na siebie i nie mam z tym problemu" (nr 4).

W czasie studiów młodzi ludzie budują pozytywny obraz „ja" i uczą się samoakceptacji. Za pozytywny rezultat studiów uznają większą pewność siebie, a poprzez konfrontację z prawdziwym życiem wypracowują różne strategie obrony „ja". Wśród nich wymieniane są: „dystans" do świata i siebie, wiedzy akademickiej, studiów, wykładowców i niezdanych egzaminów, „pozytywne myślenie", „poczucie humoru", „odporność na stres", „pokora wobec życia", „asertywność", „odpowiedni dobór znajomych", „wytrwałość w dążeniu do celu", „trzymanie nerwów na wodzy i opanowanie emocji".

Studia – w opinii wielu badanych – to droga do budowania zaufania do własnych sił i możliwości, to wreszcie: „Kroczenie po ścieżce życia z podniesioną głową, twardo stąpając po ziemi" (nr 11). Studenci z pobytu na studiach wynoszą poczucie wewnętrznej siły, stają się życiowo mocniejsi, bowiem zdobyte na studiach doświadczenia uodparniają psychicznie na porażki, uczą dystansu do siebie, własnych słabości i niedociągnięć: „Teraz kiedy sama muszę sobie radzić z codziennymi obowiązkami, które wcześniej dzieliłam z bliskimi, dostrzegam że *sama* równie dobrze mogę zrobić te czynności. To mnie wzmocniło i dowartościowało" (nr 91); „(...) dzięki uczelni jestem osobą silniejszą psychicznie" (nr 26).

Studia nie tylko dają możliwość poznania swoich mocnych i słabych stron, ale uczą także przekraczania słabości i ograniczeń. Stwarzają sprzyjające okoliczności do tego, aby zmieniać siebie, przezwyciężać wady, kompleksy związane z cechami charakteru, poziomem wiedzy, gorszą sytuacją materialną czy miejscem pochodzenia. Atmosfera zrozumienia i tolerancji na studiach sprawia, że dla wielu środowisko akademickie ma wręcz terapeutyczną funkcję, gdyż uczy

(...) odwagi, umiejętności odnajdywania się w sytuacji prezentacji siebie i swojej wiedzy na forum wielu osób. Z reguły jestem osobą nieśmiałą, która ciągle przełamuje czający się gdzieś lęk przed ludźmi. (...) Dzięki temu mam świadomość, że jestem w stanie poradzić sobie w takich sytuacjach, pomimo wielu obaw i zdenerwowania (nr 124).

W innym eseju studentka pisze: „Studia pokazują, że nie ma sytuacji bez wyjścia, że to, że prosimy czasem o pomoc, nie znaczy, że jesteśmy słabi. Studia mnie uczą akceptacji samej siebie" (nr 201), następna dodaje: „(...) studia uczą, że nie ma rzeczy niemożliwych" (nr 19) oraz, że „(...) studia otwierają człowieka, wyciągają z nieśmiałości" (nr 189). Pobyt na studiach przybliża ich do zrozumienia tego, czym chcą się w życiu zajmować, pozwala przeformułować dotychczasowe cele, odkryć prawdziwe powołanie i ukryte talenty:

> Studia mogą też przyczyniać się (...) do odkrycia siebie i swojego potencjału. Młody człowiek, zanim podejmie wiążącą decyzję dotyczącą wyboru kierunku studiów, jest zdezorientowany, niepewny, niekiedy przepełniony ideałami. Dopiero na studiach staje twarzą w twarz z realiami i weryfikuje swoje młodzieńcze, idealistyczne wyobrażenia. Nagle dociera do niego z całą mocą, że chce swoje życie poświęcić czemuś innemu, odkrywa w sobie nieznane dotąd talenty i tęsknoty (nr 242).

Studenci wskazują na kształtowanie dzięki studiom dojrzałej osobowości z orientacją na przyszłość, realizację swoich planów, stawianie nowych celów, motywowanie się do aktywności służących osobistemu rozwoju:

> Dziś po 2 latach obracania się w dziedzinach pedagogicznych jestem na pewno dojrzalszy, oraz bliższy swego celu (...). Nauczyłem się pewnej odwagi której i tak myślę że nadal dużo jeszcze mi jej brakuje, (...) oraz nauczyłem się otwierać na potrzeby innych w ten sposób, że nie kończy się to tylko na słowach i obietnicach, ale po prostu na moim własnym działaniu które ma być skuteczne i mieć na celu pomoc innym (nr 17).

Wolność, autonomia, warunki, jakie stwarzają studia, motywują do samodoskonalenia na różnych poziomach i w różnych sferach. Niektórzy z badanych wskazywali, że ze studiów wynoszą przekonanie o „(...) konieczności nieustannego rozwoju, ciągłego poznawania czegoś nowego" (nr 63). Dla innych: „(...) studia okazały się doskonałym sposobem na samorealizację" (nr 54); „studiowanie to nie tylko zabawa i nauka w czasie sesji, lecz nieustanne poznawanie siebie, pokonywanie własnych słabości oraz praca nad sobą" (nr 122). Kolejne osoby dodają: „Studia sprawiły, że odnalazłem swój sens życia, drogą którą chce podążać. Nauczyły mnie chęci samorozwoju, poszukiwania" (nr 277); „Pokazały mi [studia – przyp. D.P.], że mam wzrastać i ubogacać się" (nr 122).

Studia poszerzają możliwości realizacji siebie, dają radość z powodu rozwijania zainteresowań i pasji, które wykraczają poza sztywne ramy studiowania:

> Zainteresowałam się zdrowym odżywianiem, zbilansowaną dietą, doborem produktów żywnościowych. Nauczyłam się planować kilka dni do przodu swój dzień, dietę, spotkania. (...) Zaczęłam ozdabiać różne rzeczy i przerabiać

> je sztuka *decoupage*, robię kartki na różne okazje, origami. Zaczęłam też pracę w dwóch wolontariatach. Poprawiłam swoje zdolności gry na gitarze. (...) Studia dały mi swobodę do wyrażania siebie i pełnego rozwoju (nr 124).

Studentki pedagogiki doceniają pozytywny wpływ studiów na codzienne życie czy przygotowanie do wykonywania przyszłych ról:

> Wielkim plusem jest to, że tutaj są przedmioty, które pomogły i pomagają mi dobrze kształtować swoją osobowość, myślę, że mam poprawną hierarchię wartości. Na pewno wszystkie przedmioty, które tutaj mamy, są potrzebne w życiu. Myślę, że nawet jeśli nie będę pracować w „branży" pedagogiki, a myślę, że nie będę (przez to rozpoczęłam drugie studia), to na pewno będę pełnić rolę matki, żony – i ta wiedza, którą stąd wyniosę, ta teoria pomoże mi w życiu codziennym (nr 227).

W świetle subiektywnych doświadczeń studentów pedagogiki wyraźnie prezentuje się pozytywny skutek zamierzonego i niezamierzonego oddziaływania studiów. Przedstawione liczne cytaty dobrze obrazują, w jaki sposób w czasie pobytu na uniwersytecie młodzi ludzie odkryli swój potencjał rozwojowy, zdolności, zainteresowania, a przede wszystkim samych siebie. Kontakt z treściami przedmiotowymi, wartościami, normami oraz codzienna obecność w specyficznym środowisku akademickim pozwoliły wielu z nich odkryć to, kim są i jaka jest ich wartość.

3.3. Kształtowanie relacji z innymi

Czas spędzony na studiach jest dogodnym momentem zarówno do budowania stabilnej tożsamości, jak i otwierania się na inne osoby. Za rozwojowo znaczący rezultat studiów należy uznać kształtowanie dojrzałych relacji z innymi „(...) Kolejną zmianą, którą zauważyłam w swojej osobie jest zmiana osobowości, podejścia do siebie i innych ludzi, innego nastawienia do życia" (nr 118).

O ukrytych aspektach programu jawnego przekonuje również specjalistyczny język, którym posługują się studenci: „empatia", „altruizm", „całościowe spojrzenie na człowieka", „przełamywanie stereotypów", „tolerancja", „holistyczne spojrzenie", „poszerzanie horyzontów", „wrażliwość na innych", „zmiana psychiczna", „rozwijanie tożsamości" itp. Studenci piszą o wyjątkowej atmosferze, która sprzyja rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu: „Otwartość na drugiego człowieka, czyli coś, co studenci pedagogiki mają we krwi, jest piękną zaletą także prowadzących zajęcia" (nr 2). Dzielenie przestrzeni w mieszkaniu z osobami o zróżnicowanych przyzwyczajeniach, odmiennym stylu życia i zamiłowaniu do porządku – zdaniem badanych – rozwija cechy potrzebne w późniejszym

życiu, takie jak: kompromis, tolerancja, odwaga, współdziałanie oraz asertywność.

Trudności i problemy codziennego życia, przecięcie „psychologicznej" pępowiny z rodzicami, ale przede wszystkim poczucie wewnętrznej integracji i siły psychicznej stwarzają optymalne warunki do otwierania się na innych, budowania pogłębionych z nimi relacji. Z wypowiedzi studentów wynika też, że dzięki studiom uczą się przede wszystkim wnikliwego patrzenia na siebie, otaczającą rzeczywistość oraz na drugiego człowieka; tym samym stali się bardziej wyrozumiali, tolerancyjni i współczujący. W jednym z esejów daje temu dowód studentka, która pisze tak: „Dzięki tym studiom, a jestem na drugim roku, zmieniłam swój stosunek do ludzi, zaczęłam zwracać bardziej szczegółowo uwagę na problemy innych" (nr 163). Kolejna dodaje: „(...) pokazały mi jak należy patrzyć na innych ludzi może dlatego że jestem na takim kierunku ale w każdy widzę dobre strony. Ludzie niepełnosprawni są tacy sami jak inni nie raz są lepsi w jakiejś dziedzinie. Każdy zasługuje na równe szanse. W każdym jest potencjał i dobro" (nr 257).

Studenci dostrzegają, jak zmieniają się ich postawy wobec ludzi, jak ważny staje się dla nich drugi człowiek z przynależnymi mu prawami do godnego traktowania, jaką wagę ma zapewnienie mu pomocy i wsparcia. Studenci przyznają, że na studiach uczą się empatii i większej wrażliwości na drugiego człowieka i jego problemy: „Choć już wcześniej byłam wrażliwa i otwarta na potrzeby innych ludzi, dopiero teraz uważam, że potrafię w pełni poświęcić się drugiemu człowiekowi i zrozumieć jego problemy. Studia znacznie poszerzyły też moje zdolności interpersonalne (...)" (nr 201).

W analizowanych esejach można odnaleźć także inne elementy, zalążki Eriksonowskich związków intymnych. Te dojrzałe formy relacji studenci kształtują na fundamentach konstytuującej się tożsamości indywidualnej, na podstawie podkreślanej tak często siły „ja". Pogłębione relacje rozwijają się na wielu poziomach, w relacjach z rodzicami, rodzeństwem, partnerami, nauczycielami akademickimi czy przyszłymi podopiecznymi. Przykładem, który może świadczyć o znacznym zaawansowaniu we własnym rozwoju może być następująca wypowiedź:

> (...) studia uczą też mnie tego jak poukładać swój system wartości, dowiedzieć się o sobie więcej w jaki sposób chcę kierować swoim życiem, co jest dla mnie w tym życiu najważniejsze i jak osiągać cel tak by nie ranić i nie krzywdzić przy tym innych. Studia uczą kontaktów z drugim człowiekiem co chwila poznajemy różnych ludzi, którzy mają na nas mniejszy lub większy wpływ. Czasem dobry, czasem zły musimy nauczyć się rozpoznawać intencje drugiego człowieka wobec nas, nie każdy życzy nam dobrze jednak nie możemy z góry zakładać, że każdy jest zły. Studia uczą ostrożności (nr 201).

Wchodzenie na bardziej dojrzały poziom własnego rozwoju, uwzględniający obecność innych osób, dobrze obrazuje, między innymi, następujący cytat: „Studia ponadto niewątpliwie zakorzeniają w nas także współpracę, jako podstawową metodę działania, która pozwala na wzajemne dzielenie się własnym potencjałem z innymi i pomaga zarówno wiele zyskać jak i dać oraz dowiadywać się o sobie samym i o życiu obok nas" (nr 46). W podobnym tonie wypowiada się inna studentka: „(...) dzięki właściwemu podejściu można rozwiązać każdą sytuację bez krzywdzenia siebie i innych. Wystarczy wykazać odrobinę dobrej woli, chęci" (nr 84).

Zdolność przyjmowania cudzej perspektywy jest przykładem rozwijania przez studentów bardziej dojrzałego, pogłębionego, tzw. relatywistycznego myślenia. Ten sposób myślenia otwiera na lepsze rozumienie drugiego człowieka, pozwala uwzględniać cudzą perspektywę. Jeden ze studentów zauważył, że pod wpływem studiów zrozumiał: „że świat nie jest albo czarny albo biały. Stałem się bardziej akceptującym człowiekiem, otwartym na różnorodność" (nr 241). Także w innych wypowiedziach wskazuje się, że studia dzięki zmianom w sferze poznawczej prowadzą do przeobrażeń w sferze życia emocjonalnego i społecznego; wielu studentów uważa, że dzięki studiom uczą się pogłębionych relacji z innymi, empatii, tolerancji, zrozumienia i większej wrażliwości na drugiego człowieka. Co interesujące, niektórzy ze studentów potrafią inaczej patrzeć na rolę nauczyciela akademickiego, wczuć się i zrozumieć jego problemy, te związane z trudnościami prowadzenia zajęć wśród nieprzygotowanych czy ignorujących ich studentów – w jednym z esejów studentka pisze: „Studia dają mi niesamowitą możliwość obserwacji, obserwacji ludzkich zachowań. Zaczęłam rozumieć to, że wykładowcy, prowadzący mają też własne życie, problemy i że to często przekłada się na ich samopoczucie" (nr 190).

W wielu esejach przewija się wątek poprawy relacji z najbliższymi lub pogłębiania się z nimi więzi: „Po pierwsze i chyba dla mnie najważniejsze jest pokazanie, jak ważną i dużą wartością jest rodzina" (nr 118). Zacierają się konflikty, przemianie ulegają dotychczasowe więzi z rodzicami, rodzeństwem, partnerami; docenia się to, co zostało bezpowrotnie utracone:

> Studia uświadamiają mi jaką wartość ma rodzina i jak tęsknota może poprawić relacje w rodzinie. Studia mnie nauczyły zaufania, gdyż jestem w związku na odległość i te 110 km sprawia, że chwilami dopadają wątpliwości ale to zaufanie sprawia, że czas spędzony osobno potrafi mimo wszystko i wbrew pozorom zbliżyć (nr 201).

Z kolei w innym eseju możemy przeczytać:

> Mieszkając z trzema facetami każdego dnia uczę się cierpliwości i obmyślam strategię dogadania z nimi w sprawach codziennych. (...) poczułam jak

bardzo ważna w życiu jest miłość i możliwość posiadania blisko siebie osoby, dla której jest się ważnym, przy której każda spędzona chwila daje odpoczynek i rozluźnienie (nr 118).

Z analizy treści wynika, że pozytywnym skutkiem studiów jest budowanie pogłębionych relacji z innymi, wykraczających poza rówieśnicze przyjaźnie. Można je uznać za wtórne wobec innych zmian wiążących się z pobytem na studiach, jakimi są: konsolidacja osobowości, rozwój poznawczy czy społeczno-emocjonalny.

4. Podsumowanie

Wśród ważnych efektów edukacyjnych wynoszonych z pobytu na studiach są te odnoszące się do sfery życia osobistego studenta, przygotowania do wyzwań dorosłości. Te niezamierzone rezultaty o charakterze pozytywnym stanowią kombinację czynników podmiotowych, akademickich i pozaakademickich. Zróżnicowane aspekty ukrytego programu w tym zakresie obrazuje tabela 5.

Tabela 5. Aspekty ukrytego programu zrekonstruowane na podstawie wypowiedzi studentów

1. Zakres oddziaływania	uczenie się życia
2. Niezamierzone rezultaty	• więcej uczy codzienne życie niż formalna edukacja • ze studiów wynosi się wiedzę ważną, pożyteczną, ale inną niż ta akademicka • studia uczą zarządzania zasobami • studia uczą realistycznego myślenia o przyszłości • studia rozwijają tożsamość indywidualną • studia kształtują ważne cechy osobowości • studia pomagają ukształtować własną hierarchię wartości • studia dają wgląd w siebie (samoświadomość) • przebywanie na studiach pozwala widzieć siebie w lepszym świetle • studia wzmacniają człowieka wewnętrznie, uczą przekraczać własne słabości i ograniczenia • studia stwarzają warunki, aby realizować siebie w różnych obszarach aktywności • studia pozwalają nawiązać pogłębione relacje społeczne • studia rozwijają relatywistyczne myślenie • studia uczą tolerancji i empatii
3. Charakter oddziaływania ukrytego programu	pozytywny

Tabela 5. cd.

4. Konteksty	• kontekst instytucjonalny: klimat na zajęciach, inni studenci, interakcje, wartości • kontekst środowiska pozaakademickiego: wiedza nieformalna, atmosfera uniwersyteckiego miasta, interakcje, działalność związana z kształceniem, dokształcaniem, pracą itp. • kontekst podmiotowy: specyfika okresu rozwojowego (optymizm, żywiołowość, kryzys autorytetów, młodzieńczy egocentryzm), potrzeby, aspiracje, doświadczenia z wcześniejszego okresu życia, cechy osobowościowe, sposób przeżywania sytuacji trudnych itp.
5. Odbiorcy	studenci
6. Poziomy „intencjonalności”/ „ukrytości”	• rezultaty wykraczają poza programy jawne, elementy programu ukrytego znajdują się poza świadomą i zorganizowaną kontrolą osób odpowiedzialnych za organizację procesu dydaktycznego, przygotowanie programów jawnych • ukryte przed studentami aspekty programu jawnego
7. Relacje programu ukrytego do jawnego	• dopełnienie programu jawnego (wspieranie zamierzonych, zaplanowanych efektów) • zazębianie się programu ukrytego z programem jawnym

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analiz pokazują przede wszystkim pozytywne niezamierzone skutki w rozwoju osobowym. Są one dowodami na istnienie ukrytego programu, tkwiącego w szerszym kontekście akademickiego i pozaakademickiego życia (wykraczają poza to, co zamierzone i zaplanowane), a także w obrębie jawnych programów i treści kształcenia, które pozostają jednak skryte przed doświadczającymi ich skutków studentami.

Tak więc za rezultat wpływu studiów młodzi ludzie uznają osiąganie dojrzałości psychicznej i społecznej przejawiające się w rozwijaniu określonych cech osobowości, wartości, dyspozycji, umiejętności. Studia są przez nich traktowane jako czas psychospołecznego „zawieszenia” między młodzieńczością a dorosłością, jednak z wyraźnie krystalizującą się orientacją na przyszłość, aktywną postawą na rzecz zabiegania o lepszy życiowy start. Specyficzne warunki związane z pobytem w środowisku akademickim, jak na przykład: piętrzenie się problemów, konflikty ról, stres, życie w ciągłym chaosie, są czynnikami stymulującymi w kierunku większej dojrzałości.

Studia kształtują afirmatywny stosunek do siebie i własnych osiągnięć, pozwalają odkryć drzemiący potencjał i mocne strony, budować pozytywny obraz siebie, rozwijają umiejętność radzenia sobie z codziennymi trudnościami i przeciwnościami losu.

Studia uczą więcej, niż znajduje się to w jawnych programach; uczą wiedzy innej niż ta akademicka. Przypomina ona rodzaj wiedzy, którą Michael Polanyi nazywa wiedzą milczącą (ang. *tacit knowledge*)[422], z kolei K. Dougherty i F.M. Hammack mówią o „wiedzy nieprzypisanej do żadnej konkretnej dyscypliny czy specjalizacji zawodowej"[423].

Ponadto studenci zdradzają, że studia prowadzą do kształtowania samoświadomości, tożsamości indywidualnej, prowokują do przekraczania „ja" i poszukiwania nowych form aktywności, rozwijania pasji i zainteresowań.

Pozytywne zmiany studenci uznają przede wszystkim za wynik własnej aktywności i czynników, których raczej nie należy wiązać ze sformalizowaną edukacją. W kontekście rozważań nad ukrytym programem uzyskane wyniki skłaniają do poszukiwania różnych ich interpretacji. W przeanalizowanych esejach zauważa się pewną charakterystyczną tendencję, tj. przeceniania przez studentów własnej aktywności i spontanicznych doświadczeń zdobywanych poza uczelnią, a niedocenianie lub niedostrzeganie związku między pozytywnymi zmianami a wpływem sformalizowanej edukacji, programu jawnego. Wynikać to może ze specyfiki okresu rozwojowego, a więc wciąż utrzymującego się krytycznego stosunku do wszelkich autorytetów.

Należy zatem wspomnieć, że w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia na pedagogice (pierwszego i drugiego stopnia) podkreśla się znaczenie kompetencji społecznych, które powinien posiadać absolwent tego kierunku studiów, w tym między innymi: świadomość własnej wiedzy i umiejętności, adekwatnej samooceny swoich kompetencji, rozumienia potrzeby ciągłego rozwoju osobistego i doskonalenia swoich kompetencji pedagogicznych, angażowania się we współpracę z innymi, aktywnego uczestnictwa w grupach, organizacjach i instytucjach realizujących działania pedagogiczne[424].

Można jednak przypuszczać, że przed samymi studentami pozostaje ukrytych wiele aspektów oddziaływania programu jawnego. Chociaż dostrzeganych u siebie pozytywnych zmian raczej nie odnoszą do sformalizowanej edukacji, to ich język, często nieświadome odwoływanie się do różnych teorii pokazują jednak rolę i znaczenie tego wpływu. Jakkolwiek studenci mocno się dystansują do wiedzy akademickiej, poddają ją surowej

---

[422] Zob. D. Chmielewska-Banaszek, *Wiedza milcząca w nauce. Koncepcja Michaela Polanyi'ego,* http://zbc.uz.zgora.pl/Content/27699/wiedza.pdf (dostęp: 13.12.2014).

[423] K. Dougherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni…*, s. 78.

[424] Wzorcowe efekty kształcenia dla pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika zawarte zostały w załączniku do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku (poz. 1521), http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 27.04. 2015).

krytyce, o czym piszę w kolejnym rozdziale, to zapewne i ona odpowiada za kształtowanie ich jako osób o domykającej się tożsamości indywidualnej, o czym tak często wspominają w swoich esejach.

Część z badanych przyznała, że dzięki zdobywanej wiedzy poszerza horyzonty, rozwija „humanistyczny światopogląd", pogłębia spojrzenie na wiele kwestii, uczy się wrażliwości na drugiego człowieka. Wskazywano na znaczenie wiedzy dla lepszego rozumienia siebie i zachodzących w nich procesów, samoakceptacji, większej tolerancji wobec innych. Osiągnięciom tym nie przypisują szczególnego znaczenia. Można domniemywać, że osobisty rozwój, dostrzegane zmiany pod wpływem studiów traktowane są raczej jako ich „wartość dodana", prywatna sprawa, niebudząca zainteresowania szerszego społeczeństwa czy pracodawców.

Dostrzegane we własnym życiu zmiany (na przykład wzrost osobowy, uczenie się różnych strategii obrony „ja", budowanie pozytywnego obrazu siebie) można także wiązać ze specyfiką samego kierunku, jakim jest pedagogika, tj. kształtowaniem tzw. miękkich kompetencji, przekazywaniem dużej ilości interdyscyplinarnych treści o człowieku. Studenci mogą nie zauważać, że przełamywanie własnych słabości, nieśmiałości oraz opanowanie umiejętności radzenia sobie z nimi to skutek, na przykład, dominujących na zajęciach metod opartych na pracy w grupach, gdzie można porównywać, konfrontować siebie na tle rówieśników, a o tym można się przekonać w kontekście analizy treści dotyczących uczenia się roli studenta.

Można przypuszczać, że rysujący się na podstawie analizy wypowiedzi studentów pedagogiki portret studenta jako osoby dorosłej czy prawie dorosłej: odpowiedzialnej, samodzielnej, radzącej sobie z przeciwnościami, z ukształtowaną hierarchią wartości, w wielu przypadkach może mieć charakter tylko życzeniowy. Psychologia pokazuje bowiem proces osiągania dorosłości jako trudny i rozciągnięty w czasie. Znajomość licznych teorii psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, zjawisk, terminów naukowych, wartości może stanowić użyteczne narzędzie służące badanym do przedstawiania siebie w lepszym świetle, pokazania siebie przez pryzmat ideałów, którymi przesiąknięte są treści zajęć, podręczników. Zewnętrzna, pozytywna prezentacja siebie, może studentowi pedagogiki pozwolić łagodzić rozbieżność pomiędzy tym, kim się rzeczywiście jest, jak się działa (por. Rozdział VIII. *Strategie radzenia sobie na studiach jako reakcja zwrotna studentów na ukryte programy uniwersyteckiej edukacji*) a tym, kim powinno się być w świetle zdobywanej wiedzy i propagowanych na wybranych studiach ideałów. Tym samym można przypuszczać, że treści jawne są przyswojone powierzchownie, nie zostały jeszcze przepracowane, uwewnętrznione, a o ich rzeczywistym wpływie będzie można się przekonać dopiero po ukończeniu studiów.

Rozdział VI

Uczenie się roli eksperta jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji pedagogów

Jednym z podstawowych zadań uniwersytetu było kształcenie elity intelektualnej – wysoko wykwalifikowanych ekspertów w wybranych dziedzinach wiedzy, posiadających szeroką wiedzę o świecie i kulturze. Wbrew wielu zewnętrznym czynnikom, które decydują o funkcjonowaniu współczesnego uniwersytetu, nadal jednymi z najważniejszych celów kształcenia pozostają: wszechstronny rozwój człowieka, stymulowanie jego aktywnej i twórczej postawy wobec świata i wykonywanego zawodu. Podkreśla się, że w czasach „wikipedyzacji" wiedzy naukowej uniwersytet powinien być miejscem rozwijania samodzielnego i krytycznego myślenia, uczenia się selekcjonowania i efektywnego przetwarzania docierających informacji. Atrybutami kształcenia uniwersyteckiego wydają się również: wyrabianie nawyku samokształcenia, uczenia się przez całe życie, umiejętność szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków życia, do postępu technologicznego, gotowość i otwartość na przyswajanie nowej wiedzy. W kontekście dokonujących się przemian czyni się starania, aby uniwersytet pozostał miejscem kształtowania wrażliwości etycznej i estetycznej, postawy aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym i kulturalnym.

Realizacja wspomnianych celów i zadań dokonuje się w toku formalnej i nieformalnej edukacji akademickiej, przez uczestniczenie studentów i nauczycieli akademickich we wspólnej pracy badawczej na przykład w czasie zajęć seminaryjnych), w atmosferze wolności krępowanej jedynie nakazami logiki i etyki[425]. Uniwersytet, w odróżnieniu od innych typów szkół wyższych, jest instytucją nie tylko zdobywania kwalifikacji zawodowych poprzez pracę naukową, ale otwiera swoim absolwentom ścieżkę kariery naukowej.

Na tle dokonujących się obecnie zmian cywilizacyjnych i kulturowych, pojawiających się oczekiwań i interesów różnych grup nacisku prawdzi-

---

[425] J. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojeństwie nauki* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja…*

wym wyzwaniem dla uniwersytetu staje się harmonijne godzenie kształcenia ogólnego ze specjalistycznym i zawodowym. Jesteśmy obecnie świadkami ścierania się dwóch porządków – Prometeusza i Hermesa. Pierwszy oddaje ducha idei uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy i rozwijanie krytycyzmu, drugi – podporządkowany prawom rynku – dąży do doraźnych i efektywnych celów[426]. Uniwersytet, także w Polsce, stara się łączyć tradycyjną misję z nowymi wyzwaniami, ale z coraz większym trudem przychodzi mu integrowanie wiedzy ogólnej z przyrastającą w szybkim tempie wiedzą specjalistyczną oraz z praktycznym przygotowaniem studentów. Aby zapewnić sobie przetrwanie, musi się podporządkowywać oczekiwaniom tych, od których w coraz większym stopniu zależy jej istnienie. Uniwersytet poddawany jest coraz silniejszej presji ze strony otoczenia biznesowego, aby lepiej niż dotychczas tworzyć, przekazywać i wykorzystywać wiedzę[427].

Następuje przesunięcie punktu ciężkości z kształcenia elity intelektualnej na rzecz kształcenia „wyspecjalizowanych pragmatyków", fachowców, na których jest zapotrzebowanie na rynku pracy. Także dla wielu młodych ludzi wykształcenie wyższe staje się obecnie środkiem do osiągnięcia życiowego sukcesu, łączącego się ze zdobyciem atrakcyjnej pracy. Dla wielu współczesnych studentów wiedza i wykształcenie wyższe przestają być wartościami samymi w sobie. Skutkuje to zmianami w organizacji procesu kształcenia, zmianami w dostrajaniu się do oczekiwań, tj. studentów–klientów oczekujących od szkoły wyższej wiedzy praktycznej i przygotowania zawodowego.

Wraz z odchodzeniem od idei uniwersytetu klasycznego wskazuje się również na kryzys nauk humanistycznych. Na współczesnych uniwersytetach trwa proces hierarchizacji dyscyplin naukowych. Te, które przynoszą zyski, zabezpieczają materialne przetrwanie uczelniom, zdobywają prymat. Nauki i badania związane z rozwojem nowych technologii, przemysłem, telekomunikacją, informatyką, zarządzaniem mają pierwszeństwo przed naukami humanistycznymi. Stając w obronie tych ostatnich oraz wrażliwości ludzi ją uprawniających, L. Witkowski opowiada się za takim modelem uniwersytetu, który

> w swej istocie nie jest i nie powinien być wyższą szkołą zawodową czy instytucją, placówką oświatową, wyrównującą braki szkolnictwa średniego. Uniwersytet jest miejscem doświadczenia samodzielności w myśleniu, nie zaś nauczenia się tego, w jaki sposób stosować w przyszłym życiu zawodowym schematy na taśmie produkcyjnej, komercyjnej powierzchowności i przeciętności[428].

---

[426] M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie*…

[427] M. Kwiek, *op. cit*.

[428] L. Witkowski, *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo? Na marginesie „Rocznika Pedagogicznego" 32/2009, PAN*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2010, nr 3 (217), s. 183.

W związku z tym, że polski system szkolnictwa wyższego zależy od tendencji globalnych, dotykają go nie tylko pozytywne, ale i negatywne ich konsekwencje. Zarówno na świecie, jak i w Polsce studia straciły na swej elitarności, stając się studiami masowymi. Wraz z tym obniża się jakość kształcenia, następuje dewaluacja wartości wykształcenia i dyplomu[429]. Paradoksalnie uproszczenie drogi dostępu do studiów zmniejszyło szanse ich absolwentom na znalezienie zatrudnienie. „Efekt windy w dół", opisany przez Ulricha Becka, dotyka również coraz większej liczby młodych Polaków, którzy obawiają się o swoją zawodową przyszłość. Ryzyko bezrobocia dotyka absolwentów nawet tych kierunków, które dotąd uważane były za perspektywiczne i prestiżowe:

> Z niewielką przesadą możemy powiedzieć, że dotknięte bezrobociem dziedziny systemu edukacji coraz bardziej przypominają „stację widmo", bez rozkładu jazdy. Mimo to, wszystko odbywa się według starych wzorów. Ten, kto chce wyjechać, musi ustawić się w kolejce do okienka, w którym wydawane są bilety na pociągi, które na ogół i tak są przepełnione albo nie odjeżdżają w podanym kierunku. Tak jakby nic się nie stało, urzędnicy od edukacji sprzedają w tych okienkach – przy dużym biurokratycznym nakładzie pracy – bilety donikąd. Tworzącą się zaś kolejkę utrzymuje w szachu groźba – „bez biletu nigdzie nie będziecie mogli pojechać pociągiem". Najgorsze jednak, że mają rację...![430]

Niepokój o własną przyszłość towarzyszy studentom przede wszystkim dyscyplin humanistycznych i społecznych, w tym studentom i absolwentom studiów pedagogicznych. Od lat 90. trwa nieprzerwanie popularność pedagogiki wśród kandydatów na studia wyższe. Skutkuje to przesyceniem rynku pracy absolwentami tego kierunku. Ci, którym nie udało się znaleźć pracy na rodzimym rynku, poszukują jej poza granicami, „narażając się na deklasację, na kulturową degradację i statusową »przecenę«[431]. Lęki i obawy o własną przyszłość, czynniki determinujące pojawienie się wielu negatywnych konsekwencji związanych z akademicką edukacją, znalazły wyraz także w pisemnych wypowiedziach studentów.

Na pytanie: „Czego uczą studia?", w poddanych analizie wypowiedziach pojawiły się treści konstytuujące kategorię nadrzędną „Uczenie się roli eks-

---

[429] M. Czerepaniak-Walczak, *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2006, nr 28.

[430] U. Beck, *op. cit*., s. 222.

[431] R. Drozdowski, M. Flis, *Strategie dydaktyki uniwersyteckiej. Nowatorstwo czy rutyna, „Bildung" czy tylko przekaz informacji? Relacja mistrz-uczeń* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja…*, s. 117.

perta". Na tle pozostałych kategorii nadrzędnych treści tu zakwalifikowane stanowią prawie 26% (Zob. Rysunek A2, Aneks). W obrębie wspomnianej kategorii znalazły się inne podkategorie, które zostały dookreślone przez treści odnoszące się do: statusu dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, prestiżu zawodu pedagoga, relacji między teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do roli eksperta w wybranej dziedzinie co przedstawia tabela 6.

Tabela 6. „Uczenie się bycia ekspertem" – podkategorie i treści dopełniające

Podkategorie	**Treści dopełniające**
Status dyscypliny i zawodu	• nieformalna wiedza na temat statusu pedagogiki jako dyscypliny naukowej, studentów, absolwentów, zawodu • czynniki określające status • konsekwencje dla studentów
Oczekiwania a rzeczywistość	• obszary rozbieżności
Teoria a praktyka zawodowa	• wiedza akademicka – jej charakterystyka • wiedza akademicka – postawa wobec niej studentów • wpływ wiedzy akademickiej na rozwój osobowy studenta/studentki • konsekwencje dla studentów
Braki w zakresie kształcenia i wykształcenia	• obszary, których dotyczą • konsekwencje dla studentów
Pozaakademickie doświadczenia	• formy, rodzaje pozaakademickiej aktywności • nieformalne źródła wiedzy o pozaakademickiej aktywności • przyczyny podejmowania pozaakademickiej aktywności • konsekwencje dla studentów

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy esejów w obrębie kategorii nadrzędnej „Uczenie się bycia ekspertem" najczęściej wymienianą była podkategoria „teoria a praktyka zawodowa" (11% wśród ogółu wszystkich podkategorii); podkategoria ta pojawiła się w prawie 60% esejów.

Pozostałe podkategorie, tj.: „luki w programie", „oczekiwania a rzeczywistość", „doświadczenia pozaakademickie", miały podobny udział wystąpień (około 4%) i pojawiły się one w około 20% esejów a ilustruje to tabela 7.

Tabela 7. Podkategorie w obrębie kategorii „Uczenie się bycia ekspertem" – wyniki analizy ilościowej

Kategoria	Podkategoria	A Liczba wystąpień podkategorii	B Liczba wystąpień podkategorii [%]	C Liczba esejów, w których podkategoria występuje	D Udział [%] podkategorii w 319 esejach
Uczenie się bycia ekspertem	teoria a praktyka zawodowa	252	11,07%	184	57,68%
	braki w zakresie kształcenia i wykształcenia	101	4,44%	90	28,21%
	oczekiwania a rzeczywistość	84	3,69%	77	24,14%
	pozaakademickie doświadczenia	81	3,56%	71	22,26%
	status dyscypliny i zawodu	73	3,21%	61	19,12%

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiając niezamierzone rezultaty dotyczące roli eksperta studenci zwracali uwagę, że są one generowane przez: splot różnych elementów osadzonych w kontekstach akademickim, pozaakademickim, podmiotowym, rozbieżności w trakcie realizacji programu studiów, rozdźwięk między własnymi oczekiwaniami a codziennością akademickiego życia, braki w oficjalnej ofercie studiów.

Do omawianej kategorii nadrzędnej zakwalifikowałam pierwotnie treści dotyczące pozaakademickiej aktywności studentów pedagogiki. W kontekście całościowej analizy zebranego materiału uznałam, że treści te dobrze obrazują także wtórną reakcję na niezaspokojone potrzeby i oczekiwania studentów, ich zwrotną odpowiedź na proponowany model edukacji. Tak więc treści te, chociaż są ważnym ogniwem dopełniającym obraz eksperta, przedstawiam i interpretuję w rozdziale VIII, dotyczącym strategii radzenia sobie na studiach.

1. Iluzje praktyczności i teoretyczności studiów pedagogicznych – ideały a uniwersytecka rzeczywistość

1.1. Oczekiwania studentów

Analiza zgromadzonego materiału pokazuje niezaplanowane konsekwencje w wybranym obszarze jako wynik krzyżującego się oddziaływania czynników podmiotowych (młodzieńczy idealizm, doświadczenia z wcześniejszych etapów kształcenia, oczekiwania co do studiów, przygotowania zawodowego, motywacja ich wyboru, nieformalna wiedza na temat zawodu, kierunku studiów itp.) z uwarunkowaniami w obrębie środowiska akademickiego (sprzeczność między tym, co postulowane, a tym, co rzeczywiście realizowane, status dyscypliny naukowej, prestiż zawodu, selekcja studentów, wymagania, normy, zasady postępowania, jakość i charakter wiedzy akademickiej, braki w ofercie studiów itp.) oraz czynnikami pozaakademickimi (presja rynku pracy, oczekiwania społeczne, stereotypy itp.).

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że uniwersyteckie studia pedagogiczne nie dają pełnego wykształcenia, nie przygotowują do roli eksperta w wybranej dziedzinie wiedzy. W subiektywnym odczuciu badanych studia uczą wielu niepotrzebnych rzeczy, nie uczą tego, czego oczekują studenci, którzy mają wrażenie „przeuczenia" wiedzą teoretyczną, a nie zdobywają praktycznych umiejętności. Nadmiar wiedzy ogólnej sprawia, że nie potrafią określić swojej tożsamości zawodowej, nie wiedzą, do jakiej profesji są kształceni.

Źródłem niezamierzonych rezultatów akademickiego kształcenia w tym ważnym wymiarze życia studenta, przyszłego eksperta są doświadczane przez nich rozbieżności między własnymi oczekiwaniami, wyobrażeniami, ideałami na temat wybranego kierunku, wykształcenia i zawodu a tym, z czym rzeczywiście się stykają w czasie formalnej edukacji. Kończąc szkołę średnią, młodzi ludzie mają już dość dobrze wyrobioną opinię na temat tego, co trzeba posiadać, aby osiągnąć życiowy, w tym i zawodowy sukces:

> W dzisiejszych czasach słychać tylko, że trzeba iść na takie studia, po których będzie praca i dobra pensja. W szkole średniej przed maturą chodzi się na różne targi edukacyjne, zbiera ulotki, śledzi strony internetowe. Wszystko to, bo inni też tak robią – istna nagonka, wyścig szczurów już w przedbiegach. Jeszcze nie zaczęło się studiować a już stres, ciągłe myśli: „Przyjmą mnie czy nie przyjmą?", „Gdzie mam iść?", „Czy po tych studiach znajdę pracę?", „Co jeśli nie znajdę? Będę pewnie sprzątać?" (nr 150).

Uważają, że do tego celu warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) jest dziś posiadanie dyplomu szkoły wyższej. Rozpoczynając studia pedagogiczne, nie czują żadnych obaw związanych z tym, że mogliby na

nich sobie nie poradzić, a wręcz przeciwnie, z czasem nabierają przekonania, że ukończenie studiów nie jest dużym wysiłkiem. Można pozwolić sobie na pracę zarobkową, drugi kierunek, realizację dodatkowych form aktywności, przy opanowaniu odpowiednich strategii radzenia sobie na studiach.

Okazuje się, że młodzi ludzie przychodzą na studia wyższe w przekonaniu, że będą one czymś diametralnie odmiennym od dotychczasowego kształcenia, które nastawione było na teoretyczne przyswajanie wiedzy pod kontrolą rodziców i nauczycieli. Z wypowiedzi ich wynika, że mają wręcz „alergię" na szkołę, naukę i wiedzę, z którą tam się zetknęli. Krytycznie oceniają instytucje kształcące, przekazujące obciążający umysł zlepek niepotrzebnych, encyklopedycznych informacji z różnych przedmiotów, które nie do końca pokrywały się z ich zainteresowaniami. Oczekują, że na studiach wyższych w końcu będą mieli do czynienia z przedmiotami, wiedzą, sposobami nauczania i uczenia radykalnie odmiennymi od tych, z którymi dotychczas się spotkali. Rozpoczynają studia z nadzieją zyskania większego edukacyjnego luzu, swobody w decydowaniu o wyborze przedmiotów; przychodzą na studia, ponieważ liczą na realizację rzeczy konkretnych, praktycznych, pożytecznych, zgodnych z zainteresowaniami. Inni oczekują, że ich brak zainteresowania, przypadkowy wybór zostanie zrekompensowany przez atrakcyjną ofertę programową i samych nauczycieli uniwersyteckich, którzy poprzez własne pasje zarażą nimi studentów, ukierunkują i rozwiną w nich zainteresowanie zawodem pedagogów.

Studenci naznaczeni jeszcze młodzieńczym idealizmem przychodzą na studia z nadzieją, że będą mogli łączyć przyjemne z pożytecznym, rozrywkę z nauką, a studia w jakimś stopniu zabezpieczą ich przyszłość. Napotykają zasadniczą przeszkodę, która polega na rozdźwięku między wypracowanymi przez tradycję strukturami myślenia naukowego, formami pracy na uniwersytecie a sposobami myślenia codziennego, ukształtowanymi w głównej mierze przez środki masowego przekazu. Im dłuższy okres studiów, tym silniej odczuwają też rozbieżność między oczekiwaniami co do przygotowania praktycznego, rozwijania konkretnych sprawności, rozwiązań, gotowych recept na problemy wychowawcze potrzebne do pracy w zawodzie.

Zarówno kontakt z rzeczywistością akademicką (zetknięcie się z jawnym programem, opiniami innych studentów), jak i praca zawodowa, aktywność pozaakademicka sprawiają, że niekiedy bardzo boleśnie doświadczają rozdźwięku między tym, czego sami spodziewali się po studiach, czego oczekują pracodawcy i konkurencyjny rynek pracy, a tym, co im zostaje odgórnie zaproponowane ze strony uczelni. Ich młodzieńcze ideały upadają po zderzeniu się z realiami akademickiej rzeczywistości:

> Niestety sprawa wygląda tak, że gdybym sama sobie nie poradziła, to godziłabym się na zły los, złe perspektywy. Gdyby nie fakt, że przed pójściem na stu-

> dia byłam odpowiednio pozytywnie nastawiona i mniej więcej wiedziałam czego chcę to studia mogłyby mnie w dużym stopniu cofnąć i ograniczyć (nr 203).

Niektóre z wypowiadających się osób są rozczarowane, sfrustrowane i żywią poważne obawy o swoją zawodową przyszłość. Niektórzy czują się oszukani ofertą programową, tym, co obiecano w formie pięknych opisów i nierealnych do osiągnięcia celów i ideałów. Podają przykłady ulotek reklamujących kierunek studiów, poszczególnych specjalizacji oraz treści samych sylabusów przedmiotowych. Z pobytu na studiach wynoszą zatem przekonanie, że nie zawsze to, co kryje się pod zachęcającymi nazwami kierunku, opisem przedmiotów, znajduje odzwierciedlenie w trakcie praktycznej realizacji: „Przede wszystkim w czasie rejestracji na kierunek i specjalność w systemie ERK jest bardzo ładny opis specjalności (...), który dawał wiele do pomyślenia, do marzenia. Wyglądało na to, że te studia mają mieć charakter przede wszystkim praktyczny, a tak wcale nie jest. Niestety..." (nr 220), albo: „Wszystko było tak pięknie opisane, że zajęcia są strasznie interesujące, że student nabiera wprawy i doświadczenia (...). Myślę sobie – tak! To jest to, co chcę studiować. Duże było moje rozczarowanie po 1-szym semestrze" (nr 29). Pojawia się też taka konkluzja: „Czytając o przedmiotach i prowadzących, spodziewałam się oraz oczekiwałam bardzo wiele. Niestety w »praniu« wyszło zupełnie inaczej. Często tematyka/nazwa! przedmiotu ma bardzo niewiele wspólnego z tym, czego student się spodziewa" (nr 35); i jeszcze inna wypowiedź: „Ciekawe i zachęcające nazwy przedmiotów okazują się w rzeczywistości czasem heroicznej walki ze znużeniem, programy poszczególnych stopni studiów zawierają powtarzające się kursy i wymagają nieustannego powtarzania wciąż tych samych treści" (nr 219).

Rozczarowanie do wybranych studiów łączą z zawiedzionymi młodzieńczymi ideałami o profesjonalnym przygotowaniu do niesienia pomocy innym, ale w praktycznym wymiarze. Konfrontując swoje wyobrażenia z akademicką rzeczywistością, pisali o tym, że czują się „negatywnie rozczarowani", „zawiedzeni", „sfrustrowani" oraz że „marzenia przygasły", „nastąpiło bolesne zderzenie z rzeczywistością", „realia okazały się po prostu inne", „rzeczywistość okazała się po prostu przykra", „ideały uległy destrukcji", „aspiracje i marzenia przygasły". O swoich doświadczeniach pisze jedna ze studentek następująco:

> (...) wybierając takie studia, byłam pełna zapału oraz optymizmu, a w głowie same ideały dotyczące samego procesu studiowania. Nieprzypadkowo również wybrałam uczelnię (...). Byłam przekonana, że (...) ranga będzie się przekładała się na przekazywaną w niej wiedzę, atmosferę, stosunek do studenta. Niestety stosunkowo szybko moje ideały o studiowaniu legły w gruzach (...) (nr 267).

Studenci przekonują się, że wybrane studia przygotowują w ograniczonym zakresie do roli eksperta, ponieważ co najwyżej dają podstawy do roz-

poczęcia kariery naukowej, a nie pracy w zawodzie opartym na kontakcie z drugim człowiekiem. Wielu z badanych bliskie jest takie stanowisko:

> Co niestety mnie zawiodło – rozdźwięk między teorią a praktyką. Na studiach otrzymujemy dużą ilość nieprzydatnej w przyszłej pracy wiedzy, spotykamy się z teorią, a przecież mamy pracować z ludźmi, na „żywym materiale" i wtedy potrzebne będą nam praktyczne umiejętności, a nie nasza wiedza z zakresu filozofii czy historii pedagogiki (nr 13).

Zauważają dysproporcje między przekazywaną im na zajęciach ilością wiedzy teoretycznej a liczbą godzin przeznaczonych na realizację zajęć praktycznych i rozwijanie kompetencji zawodowych. Czują się sfrustrowani tym, że muszą pracować z tak ogromną ilością wiedzy teoretycznej, podczas gdy od takiej wiedzy chcieli uciec. Studia sprzeczne z ich potrzebami i oczekiwaniami prowadzą do zabijania pasji do wykonywania wymarzonego zawodu w przyszłości: „Marzyłam o studiach pedagogicznych, pracy z dziećmi lub osobami starszymi. Udało mi się, dostałam się na studia. Mogłam powoli rozpocząć spełnianie swoich marzeń. Jednak im dłużej studiuję tym bardziej krytycznie podchodzę do wybranych przeze mnie studiów" (nr 49). Z kolei inna studentka pisze: „Idąc na resocjalizację myślałam, że będę kształcona bardziej pod ten profil, jednak wiedza jest bardzo teoretyczna i odległa od oczekiwań, co stanowi problem w wyborze przyszłego zawodu" (nr 162). Uczestnicząc w zajęciach, wymieniając poglądy ze swoimi rówieśnikami, uświadamiają sobie przepaść między tym, czego uczą się na studiach, a tym, co – ich zdaniem – będzie potrzebne im w życiu oraz na rynku pracy. Stąd też pojawiają się opinie o poczuciu marnowanego na studiach czasu: „Wiele osób po studiach ma problemy ze znalezieniem pracy ze względu na brak doświadczenia, jeszcze więcej z nich ulega szybkiemu wypaleniu zawodowemu z powodu wyidealizowanego obrazu danej pracy i całkowitego nieprzystosowania do faktycznych realiów danego zawodu" (nr 64). Uważają, że brak realizacji tego, co początkowo zakładali uzyskać po swoich studiach, a czego nie otrzymali, negatywnie wpłynie na ich przyszłe życie:

> Wybierając kierunek pedagogika społeczno-opiekuńcza miałam większe aspiracje, marzenia. Po pół roku studiowania niestety one przygasły. Lekko czuję się rozczarowana, zawiedziona. Dowiedziałam się, że to co chciałam robić w przyszłości po tych studiach jest po prostu niemożliwe. Nie leży to w moich kompetencjach (nr 127).

Rozpoczynając studia, znają realia rynku pracy, konfrontują je z tym, co otrzymują w trakcie edukacji, potrafią trafnie oszacować swoje przygotowanie w tym zakresie oraz podjąć ewentualne działania zaradcze:

> (...) rynek pracy jest przepełniony ludźmi, którzy mają wyższe wykształcenie, ale nie mają doświadczenia zawodowego. Jednakże nie przeraża to młodych

> ludzi, bo każdy wierzy, że właśnie jemu się uda. On osiągnie to, co sobie wymarzył i nic mu w tym nie przeszkodzi. (...) Studia uczą zaradności życiowej, kombinowania. Zmuszają studenta do walki o przetrwanie i rywalizację z innymi, bo tylko najlepsi znajdą pracę (nr 200).

W czasie edukacji akademickiej studenci uświadamiają sobie trudną sytuację pedagogów na rynku pracy, ale jednocześnie studia pozwalają na rewidowanie zawodowych planów, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, odchodzenie od idealizmu na rzecz życiowego pragmatyzmu.

1.2. Wiedza akademicka

Studenci w swoich rozważaniach nad przygotowaniem do roli eksperta w wybranej przez siebie dyscyplinie koncentrują się na kwestiach praktycznego przygotowania do zawodu. Z ich wypowiedzi wynika, że wybierając studia, mieli różne wyobrażenia na temat zawodowego przygotowania, między innymi: kierowali się młodzieńczymi ideałami i chcieli pomagać innym, zamierzali rozwijać swoje pasje i zainteresowania artystyczne, spodziewali się wiedzy z przedmiotów specjalistycznych, uważali, że nauczą się rozwiązywać problemy, otrzymają gotowe recepty, jak radzić sobie w różnych obszarach edukacyjnej rzeczywistości. Uważają, że to, czego się na studiach uczą, nie pokrywa się z tym, czego się spodziewali i czego ich zdaniem oczekuje od nich rynek pracy.

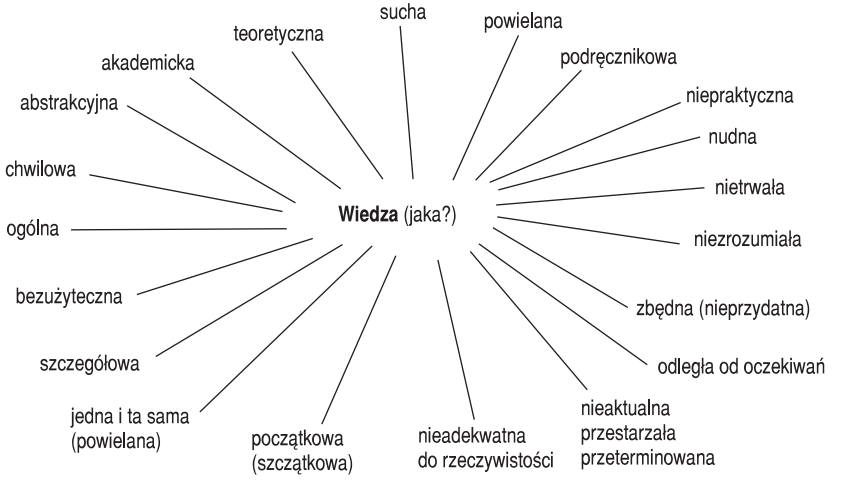
Większość tych studentów, którzy podjęli wątek wiedzy akademickiej w kontekście uniwersyteckiego kształcenia do roli eksperta, oceniła ją zdecydowanie negatywnie (zob. tabela A3, Aneks). Zdobywaną na swoich studiach wiedzę określili z pozycji jej praktycznej przydatności. Stąd też pojawiły się podobne w swym znaczeniu następujące wypowiedzi: „Niektóre treści przekazywane na studiach można skwitować: »I do czego się to ma przydać?«" (nr 90). Studentka pedagogiki społeczno-opiekuńczej pisze tak: „Nie uważam, żeby w praktyce zawodowej 90% tego co się tu uczę mi się przydało. Ale chciałam zmieniać świat, miałam idealną wizję, będę nieść pomoc, będę pedagogiem. Zamiast tego uczę się, co inni kiedyś tam powiedzieli, co jest uznawane za świętość" (nr 3). Frustracji nie ukrywają również ci studenci, którzy nie łączyli swojej pracy z zawodem pedagoga, tylko działalnością animacyjną w środowisku: „Nie lubię pedagogiki. Przed przyjściem tutaj myślałam, że będzie to czysta animacja, nigdy nie marzyłam o pedagogice. To smutne, ale wiem, że na studiach można o wiele więcej się nauczyć, dowiedzieć, a mnie często program studiów nie interesuje" (nr 28).

Studenci przekonują, że studia nie przygotowują do zawodu, co najwyżej do kontynuowania pracy naukowej. Otóż z pobytu na uniwersytecie wynoszą oni, że „królową zajęć" jest teoria: „(...) na Uniwersytecie wiedza

teoretyczna zdominowała wiedzę praktyczną, a właściwie to całkowicie ją wyparła" (nr 91); „Na tym uniwersytecie dominuje wiedza teoretyczna, praktyki nie ma prawie w ogóle" (nr 76). Studiowanie pedagogiki porównują do „zmasowanego ataku teorii", „totalnej abstrakcji", „bombardowania milionem definicji i pojęć": „Często studenci są wprost zalewani treściami, wielością tematów, definicji, które student się nauczy, zda egzamin i potem po prostu je zapomni, nic mu one pożytecznego nie zrobią, żadnych umiejętności mu nie dostarczą" (nr 157) – pisze jeden ze studentów. W innym miejscu podobne zarzuty wyraża inny: „Syllabusy pękają w szwach, literatura do egzaminu ma sztywne ramy i nie ma już miejsca ani *czasu* na szukanie inf. w innych, być może nawet bardziej interesujących dla studenta, źródłach" (nr 16).

Nawet studenci, którzy doceniają przekazywaną im wiedzę, zwracają uwagę na dysproporcje między przekazywaną im wiedzą teoretyczną (zajęciami z przedmiotów ogólnych) a zajęciami, na których mają możliwość praktycznego przygotowania się do wykonywania zawodu. Wskazywali się, że na studiach mają „treści szczątkowo praktyczne" (nr 215), ponadto: „(...) wiedza nabyta na studiach jest potrzebna, warto ją mieć, jednak teoria to jedno i zwykle mija się ona z praktyką" (nr 50), inny student dodaje: „Śmieszne wydaje mi się, że uniwersytet kształci pracowników naukowych, a wydaje mu się że kształci praktyków. Nie kształci" (nr 153).

W opinii wielu powodem niezadowolenia jest nie tylko nadmiar wiedzy teoretycznej, ale także jej rodzaj. Studenci, dzieląc się swoimi doświadczeniami w tym względzie, posługują się barwnym językiem dla opisania wiedzy, z jaką stykają się w czasie studiów (zob. rysunek 3).



Rysunek 3. Wiedza akademicka opisywana przez studentów pedagogiki

Źródło: opracowanie własne.

Przekazywana wiedza utożsamiana jest również z „informacjami", „materiałami", „notatkami", „kserówkami", „tekstami", „regułkami", „definicjami". Zdaniem studentów wiedza ta jest przede wszystkim trudna, ponieważ abstrakcyjna. Przyznają, że dzięki studiom nauczyli się posługiwać teoretycznymi konstruktami, licznymi teoriami i klasyfikacjami. Dostrzegają, jak w czasie pobytu na studiach wzbogacił się ich naukowy język i płynność posługiwania się nim, nawet w codziennym życiu:

> Na studiach także kształcimy swój język – uczymy się redagować tekst z języka naukowego na bardziej dla wszystkich zrozumiały, uczymy się pisać oficjalne pisma, uczymy się także łączyć różne style – zaraz po wypowiedzi oficjalnej np. komentować językiem codziennym. Nasz język wzbogaca się także o nową terminologię i zyskujemy większą łatwość posługiwania się nim w każdym znaczeniu tych słów (nr 299).

Studenci nie dostrzegają jednak różnicy pomiędzy studiami licencjackimi a magisterskimi. Zaznaczają, że przez kolejne lata powielają wciąż te same naukowe terminy oraz powracają do tych samych treści pod przykrywką zmienionych nazw przedmiotów. Zauważają też, że: „Wielokrotnie zdarza się, że treści wykładów, ćwiczeń na różnych przedmiotach powtarzają się. Widocznie nie ma przepływu informacji i porozumienia między prowadzącymi przedmioty. Przez to my studenci uczymy się tych samych treści kilka razy" (nr 14). Nie widzą celu przyswajania tych treści, czują się znużeni powracaniem do szczegółowego definiowania tych samych pojęć naukowych, tylko w różnych „odsłonach", w ujęciu innych autorytetów naukowych (najczęściej autorów podręczników): „ZA DUŻO. Za dużo tekstów, za którymi muszę latać od biblioteki do biblioteki. Czasem kilka tekstów zadanych z tego samego przedmiotu okazują się być takie same. Te same treści tylko »ubrane« w inne słowa" (nr 156); „(...) fizycznie często nie jest możliwe przeczytanie na jeden dzień trzech lub czterech 50-stronicowych tekstów. Warto podkreślić, że na jednych ćwiczeniach spotkałam się z tym, że ćwiczeniowiec zadał trzy 30-stronicowe teksty o tym samym tylko różnych autorów, którzy nawet nie mieli różnych koncepcji patrzenia na problem" (nr 45).

Ta ogromna ilość wiedzy podawana na każdych zajęciach, zadawana i wymagana na egzaminie w konsekwencji rodzi chaosu, utrudnia rozumienie edukacyjnej rzeczywistości, w tym i pojęć ją opisujących. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, kiedy studenci doświadczają, na przykład sprzeczności w definiowaniu tego samego terminu przez różnych prowadzących czy autorów podręczników: „Chciałam czuć, że wiedza ta zdobyta będzie ważna i pożyteczna, a zamiast tego uczę się 10 różnych definicji jednego pojęcia, każda inna i równie nielogiczna i sprzeczna" (nr 3). Studia uczą myślenia schematami, a niektórzy dostrzegali nawet, że utracili umiejętność

zdroworozsądkowego, intuicyjnego nazywania podstawowych zjawisk oraz pojęć edukacyjnych, na przykład mają trudności z określeniem, czym jest wychowanie. Choć pewne tematy i definicje powracają tylko pod innymi nazwami przedmiotów na kolejnych stopniach studiów, to i tak studenci przyznawali, że mają trudność, aby połączyć je w spójną całość, a nieakceptowane, niezrozumiane i nieutrwalone treści szybko się „ulatniają".

Niektórzy podkreślali, że nie dostrzegają związku między tym, czego się uczą, a tym, co uważają, że będzie im potrzebne w przyszłości. Wiedza akademicka jest wiedzą podręcznikową, nie skłania do myślenia, nie odpowiada ani ich potrzebom, ani taka wiedza nie interesuje pracodawców:

> Studia uczą przede wszystkim przyswajania milionów definicji, które w życiu codziennym i przyszłej pracy są kompletnie nieprzydatne, ponieważ dla przyszłego pracodawcy nie będzie się liczyć to czy ja będę potrafiła przytoczyć myśl tego czy innego myśliciela, odkrywcy tylko czy będę potrafiła tę wiedzę zastosować w praktyce (nr 156).

O tym, że wiedza ta nie ma przełożenia na praktykę przekonana jest także autorka takiej wypowiedzi: „(...) studenci pedagogiki uczą się wielu wspaniałych idei, utopijnych i górnolotnych założeń tylko teoretycznie, bez możliwości skonfrontowania swej wiedzy ze środowiskiem, którego dotyczą" (nr 15).

Wiedza akademicka jest oderwana od realnego życia i nieadekwatna do zmieniającego się świata. Studenci zdają sobie sprawę z rozdźwięku między treściami zawartymi w oficjalnych programach, opiniach i poglądach wymienianych w salach akademickich a rzeczywistością, w jakiej przychodzi absolwentom pedagogiki pracować: „Pedagog głosi piękne tezy o równości, pomocy, tolerancji i opiece... Widzę, że to niejednokrotnie tylko puste słowa, które nijak nie mają się do świata realnego, do rzeczywistej sytuacji" (nr 164), innymi słowy: „Ideały uniwersyteckie (...) nie przekładają się na codzienne życie" (nr 152). Niektórzy uważają, że przekazując takie treści młodym ludziom, wykładowcy tworzą tylko ułudę życia, oszukują, gdyż fałszują rzeczywistość, w której absolwentom studiów pedagogicznych przyjdzie pracować. Przekonuje o tym autor takiego fragmentu:

> Uniwersytety zamiast zachęcać do podejmowania ryzyka – próbowania swoich sił oraz oswajania studentów z trudami rzeczywistości dbając o to aby byli gotowi sprostać mentalnie oraz intelektualnie przeciwnościom jakie napotkają – wolą roztaczać przed nimi wizję baśniowych krain gdzie zło nie ma prawa bytu i słyszy się o nim z opowieści, jednak później nadchodzi moment ukończenia studiów i wtedy to świeżo upieczony absolwent zderza się z murem rzeczywistości co jest podwójnie bolesne ponieważ mur ten kruszy często nie tylko zapał ale także zaufanie do instytucji uniwersytetu, jako wychowawcy (nr 101).

Wiedza pedagogiczna przesiąknięte szczytnymi wartościami, wielkimi ideałami, jednocześnie pozbawia studentów ich własnych ideałów i utopijnych wizji co do własnej pracy i zawodu. Studia pomagają zatem porzucić nierealistyczne wyobrażenia na temat wybranego kierunku, wykształcenia, zawodu i swojej przyszłości.

2. Status dyscypliny naukowej a aspiracje edukacyjne i zawodowe

Znaczącym czynnikiem decydującym o stopniu zaangażowania studenta w edukację jest motyw wyboru przez niego studiów. Jeżeli jest to wybór świadomy, podyktowany chęcią realizacji własnych pasji, zainteresowań, zaspokajania ciekawości poznawczej, to zwiększa się prawdopodobieństwo pełnego uczestnictwa studenta w proces studiowania. Stopień zaangażowania w naukę i efektywność pracy studenta zależą też od uczelni, między innymi od stawianych przez nią odpowiednio wysokich wymagań, wykorzystywania form pracy opartych zarówno na wzajemnej współpracy, jak i zdrowej rywalizacji między studentami.

Na poziom zaangażowania w naukę wpływ wywierają: subiektywna ocena studentów atrakcyjności samego kierunku, jego prestiż oraz perspektywa czerpania satysfakcji z wykonywania w przyszłości zawodu, który zapewni odpowiednią gratyfikację finansową. Dokonany przegląd wyników międzynarodowych badań nad ukrytym programem pokazuje wprawdzie, że najbardziej oddziałuje on „na kolegia i szkoły kształcące nauczycieli", ale stwierdzenie to można – w świetle wcześniejszych wywodów – odnieść i do kształcenia pedagogów. Badacze podejmujący te kwestie łączyli ukryty program między innymi ze statusem zawodu i dyscypliny. Wnioski płynące z tych badań są spójne – niski status zawodu nauczyciela, w tym i można przyjąć, że i zawodu pedagoga, jest rezultatem tkwiącej w świadomości społecznej hierarchii akademickich dyscyplin, ta zaś zależy od szerszego kontekstu społecznego. Niski status zawodu jest konsekwencją tego, że jest on źle opłacany, niepochlebna jest opinia na temat takich wydziałów i ich studentów rekrutujących się z negatywnej selekcji[432]. Zbieżne wyniki uzyskałam z badań własnych.

Na podstawie analizy esejów wyodrębniłam kilku grup studentów pedagogiki, a więc takich, dla których:

---

[432] M.B. Ginsburg, R.T. Clift, *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, przeł. J. Majchrzak, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 13, s. 87–127.

- pedagogika była świadomym wyborem: zarówno przed studiami, jak i w ich trakcie są zainteresowani wykonywaniem tego zawodu w przyszłości, nawet wbrew niesprzyjających okolicznościom,
- pedagogika była kierunkiem wybranym świadomie, ale w czasie studiów się nią rozczarowali,
- studenci, którzy wybrali pedagogikę przypadkowo, lub dla których jest drugim kierunkiem, i są pozytywnie zaskoczeni,
- studenci przypadkowi, z negatywnej selekcji (nie dostali się na inne kierunki), wybrali studia, ponieważ nie wiedzieli, co z sobą zrobić po ukończeniu szkoły średniej.

Zarówno z własnych doświadczeń ze studiów, jak i z potocznych opinii studenci wnioskują, że pedagogika, a w jej obrębie poszczególne specjalizacje, nie cieszą się społecznym uznaniem. Opinie takie wyrażali zarówno studenci, którzy przyznawali, że decyzję o wyborze studiów podjęli świadomie, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, jak i ci, którzy na pedagogikę trafili przypadkowo. Niski prestiż pedagogiki łączyli także z niską oceną samych studentów pedagogiki, jej absolwentów oraz zawodów, które można wykonywać po ukończeniu studiów pedagogicznych. Za taki stan rzeczy – zdaniem studentów – odpowiadają uwarunkowania zewnętrzne, tj.: niekorzystne tendencje na rynku pracy i w szkolnictwie wyższym (dewaluacja wartości wykształcenia i dyplomu, zwłaszcza absolwentów kierunków pedagogicznych), stereotypy funkcjonujące w społeczeństwie na temat pedagogów, zawodu słabo opłacanego, nadmiar na rynku pracy absolwentów po kierunkach pedagogicznych, a tym samym i duża rywalizacja ze zdolnymi rówieśnikami o miejsca pracy.

Obraz pedagogiki studenci czerpią w głównej mierze z nieformalnej wiedzy od bliskich i znajomych. Przekonują, że pedagogika zajmuje niską pozycję w hierarchii kierunków na uniwersytecie, czy w ogóle wśród innych dyscyplin naukowych: „pedagogika odbiera jest jako nauka, która nie jest tak wartościowa jak na przykład prawo czy medycyna (...). Jest ona bardzo niedoceniona, według mnie powinna ona być jednym z najtrudniejszych kierunków, po to aby osoby, które ją kończą było w pełni gotowe do pracy z drugim człowiekiem" (nr 56), albo inna wypowiedź: „Studia pedagogiczne nie należą do najbardziej »szanowanych« pośród nadmiaru humanistów – często spotykam się z ironicznymi komentarzami o pracy w McDonald's i ogólnie panującym bezrobociu" (nr 310). Z kolei inna studentka dzieli się swoją opinią i pisze, że:

> studia pedagogiczne uważane są w społeczeństwie za nic (...). Nasze studia i nasza przyszła praca odbierana jest przez ludzi jak „pikuś", uważa się że studia pedagogiczne wybierają osoby, którym nie udało się dostać na inne kierunki lub po prostu chcą się „obijać". (...) z pewnością studia pedagogiczne są niżej w hierarchii niż studia ścisłe (...) (nr 49).

Odpowiedzialnością za niski statusu pedagogiki studenci obarczali również uczelnię. Do tych uwarunkowań leżących po stronie samej uczelni, a wymienianych w analizowanych esejach, można zaliczyć: stosowanie niskiego progu selekcji, łatwość zdobycia dyplomu, przychylną postawę uczelni wobec słabych i leniwych studentów, niskie wymagania, brak dyscypliny określany jako „pewne rozluźnienie". Są jednak tacy, którym nie podoba się taki status pedagogiki i sami zgłaszają postulaty zmian: „Chciałabym, więcej czytać na studiach, mieć więcej kolokwiów, pisać eseje, rozwijać się, rozmawiać. Chciałabym, żeby ten kierunek był bardziej praktyczny, życiowy i konkretny. Chciałabym nie wstydzić się przed ludźmi z innych uczelni czy kierunków, którzy nie mają chwili czasu, bo muszą się uczyć" (nr 28).

Będąc bacznymi obserwatorami akademickiego życia, zauważają, że za niski prestiż studiów pedagogicznych odpowiedzialny jest nieodpowiedni sposób rekrutacji, a właściwie brak selekcji. Na studia pedagogiczne łatwo się dostać, przyjemnie jest pedagogikę studiować i nietrudno też zdobyć dyplom studiów wyższych. W konsekwencji sytuacja taka niekorzystnie wpływa na samych studentów. Studenci przyznali, że słaba selekcja skutkuje przyjmowaniem na pedagogikę kandydatów, którzy nie mają ani odpowiednich predyspozycji osobowościowych, ani intelektualnych do wykonywania tego zawodu. O swoim zdumieniu spotkanymi na „studiach marzeń" rówieśnikami jedna ze studentek pisze tak:

> Przychodząc już na zajęcia i poznając się z grupą, stopniowo zaczynało się okazywać, że chyba nie było drugiej osoby jak ja, tzn. która z założenia wybrała ten kierunek. Większość liczyła po prostu na uprawnienia pedagogiczne, wzięła dodatkowy kierunek (zbliżał się czas płacenia za 2gi), bądź nie dostała się gdzie indziej (nr 245).

Pojawiają się zatem stwierdzenia, że to przypadkowi studenci odpowiadają za niekorzystny obraz pedagogiki. Imprezowy styl życia, brak motywacji do nauki, brak zaangażowania w studiowanie, notoryczne opuszczanie zajęć i brak przygotowania do nich: „Coraz częściej zauważam niechęć do zgłębiania przez studentów jakichkolwiek, nawet ciekawych treści, odnoszących się bezpośrednio do życia. Zauważam tendencję obierania sobie celu w otrzymaniu przysłowiowego „papierka" a nie wiedzy jako takiej" (nr 272) – stwierdza jedna ze studentek, inna też nie kryje swojego oburzenia zachowaniem rówieśników i dodaje:

> Uważam, że większość osób podejmujących studia na tym kierunku nie nadaje się do pełnienia w przyszłości roli pedagoga. Uważam, że zawód ten wymaga od pracownika szczególnych cech charakteru, umiejętności i zdolności psychicznych. Jeśli przyszły pedagog ma problemy z samoakceptacją, nigdy nie będzie potrafił wpłynąć na pozytywną samoocenę u wychowanka, jeśli sam

> pedagog wydaje się być osobą niemoralną, nie będzie potrafił nauczyć poszanowania i życia według wartości młodszego pokolenia (nr 271).

Oprócz większej dbałości o selekcję kandydatów na studia pedagogiczne padają także propozycje „odsiewu" słabych studentów w toku trwania studiów. Tymczasem uczelnia wzmacnia negatywne skutki edukacyjne, gdyż toleruje tych, którzy dają zły przykład pozostałym:

> Niestety widząc studentów, którzy z własnego lenistwa nie uczęszczają na zajęcia a mimo to bez żadnych problemów zaliczają wszystkie ćwiczenia i zdają wszystkie egzaminy odnoszę wrażenie, że na ich miejscu mogliby się znaleźć ludzie, którym naprawdę zależy na studiach i na tym aby rzetelnie się przygotować do przyszłego zawodu (nr 56).

Pseudostudenci wiedzą, że mogą liczyć na pobłażliwą postawę nauczycieli akademickich; zawsze można się postarać o dodatkowe podejście do egzaminu, indywidualny tok studiów, a o dobrą ocenę nie jest trudno. Uczelnia toleruje takich studentów, a nawet wyżej ocenia się tych, którzy do egzaminu przygotowują się z cudzych „kserówek", a nie z zadanej literatury.

Z analizy treści wynika, że studenci doskonale orientują się, że dla wielu ich kolegów i koleżanek studia pedagogiczne są traktowane jako pasaż, który umożliwia przejście do różnych form dodatkowej aktywności, na przykład: podjęcia pracy zarobkowej, kolejnych kierunków, rozwijania innych pasji i zainteresowań. Wśród nich krąży nieformalny przekaz, że do studiów pedagogicznych nie należy podchodzić zbyt serio i nie trzeba zbyt wiele przykładać się do nauki. Dobrze obrazuje to niezwykle szczera wypowiedź jednej ze studentek, która odnosząc się do własnych studiów na specjalizacji animacja społeczno-kulturowa, odważyła się napisać tak: „Dla mnie studia na pewno nie są najważniejsze, nie jest to medycyna tylko kierunek przyjemny i nie wymagający za dużo wysiłku – dzięki temu mogę poświęcić czas na pracę, zdobywać doświadczenie i znajomości. Rozwijać się w innych kierunkach i rozwijać swoje pasje" (nr 34).

Wszystkie te czynniki zewnętrzne i wewnętrzne potęgują zniechęcenie do wybranego kierunku, a opinie takie mogą działać jak samospełniająca się przepowiednia. Studiujący zdradzają tendencję do selekcjonowania swych doświadczeń, tak by potwierdzały i podpierały nieformalne informacje na temat wybranego kierunku czy zawodu pedagoga. Sami zajmują się też wyszukiwaniem wad studiów pedagogicznych, które mają ich tylko utwierdzać w przekonaniu, że ten potoczny wizerunek nie odbiega od codzienności akademickiej i jednocześnie usprawiedliwia ich brak zaangażowania w studia.

Badani zwracają uwagę, że niski prestiż studiów pedagogicznych należy łączyć z brakiem szerszych perspektyw po ich ukończeniu, przy czym – jak dostrzegają – same studia do wymagających również nie należą. Na przykład studentka resocjalizacji porównuje studia z wcześniejszą szkołą i zauważa: „O ile w liceum wkładany w naukę trud był wymierny, tak na studiach często można nie robić nic. Czasami wypracowywane minimum jest już traktowane jako szczyt możliwości" (nr 12), z kolei studentka pedagogiki społeczno-opiekuńczej pisze: „Zdać na 3.0 to naprawdę niewielki wysiłek, czasem mam wrażenie, że w liceum uczyłam się znacznie więcej" (nr 25); inna, z tej samej specjalizacji, dodaje: „(...) mam wrażenie że studia nie wymagają aż tak dużego natężenia pracy, przygotowania się do zajęć jak to miało miejsce w szkole średniej. Być może jest to wynik wybranego przeze mnie kierunku: pedagogiki. Nie wymaga on aż tak dużego przygotowania i nauki" (nr 125); będąca przy końcu swoich studiów z zakresu animacji społeczno-kulturalnej jedna ze studentek za ich „pozytyw" uznaje: „(...) łatwość zdobycia Stypendium Rektora – zdobywając 5 za powtórzone n-razy wiadomości" (nr 274).

Te nieprzychylne opinie na temat pedagogiki, płynące z różnych źródeł, a wymieniane między studentami, ulegają wzmocnieniu pod wpływem konfrontacji ich wyobrażeń z programem studiów. W toku kształcenia studenci uzmysławiają sobie rozbieżność między młodzieńczymi ideałami a tym, czego się od nich wymaga. Wiedzą, że zdobyte wykształcenie nie gwarantuje stabilizacji zawodowej i materialnej, a studia pedagogiczne przygotowują „wykształconych bezrobotnych": „Te studia dobrze jest studiować, lekkie, proste i przyjemne ale nie jest już tak przyjemnie skończyć te studia i wyjść na rynek pracy, gdzie pracy dla mnie nie ma" (nr 242); z kolei inna studentka dodaje: „Jest to dosyć demotywujące, po prostu, kierunek bez prestiżu i bez przyszłości. Bo o pracę jest równie ciężko" (nr 50).

Silna feminizacja zawodu sprawia, że szczególnie mężczyzna-student pedagogiki czuje się niekomfortowo w swojej roli. Nabywa przekonania, że to kierunek i zawód niemęski, gdyż mało atrakcyjny finansowo i mało poważny dla mężczyzny:

> To wszystko pozwoliło mi niejako wyrobić sobie opinie iż mimo ogromnej satysfakcji, ciekawych doświadczeń, pięknych przeżyć jest to kierunek PIĘKNY ale nie efektywny życiowo. Kim jest mężczyzna w opinii społecznej, mówiący iż jego PASJĄ jest pedagogika? Otóż prestiż z wykonywania zawodu (o ile ma się szczęście w nim pracować) jest tak niski że podjecie studiów mieszczących się w spektrum pedagogiki dla faceta powinno mieć znaczenie czysto hobbystyczne. Kto jednak ma czas na podjęcie studiów dla przyjemności samej w sobie? (...) Studia czysto teoretyczne, w stopniu takim że wiedza przekazywana spokojnie mogła by być nabyta przeze mnie w bibliotece

w przeciągu miesiąca. Pytanie po co? A no po to by zasilić rynek pracy kolejną jednostką mającą MGR przed nazwiskiem. Naprawdę lubię się uczyć, studia jednak sukcesywnie zabijają we mnie tą potrzebę umiłowania wiedzy. Zawód pedagoga jest miłą formą dorobku ale nie zarobku. Nie wyobrażam sobie wyżyć za 1600 zł (przy dobrych wiatrach) nie wspominając już o rodzinie (nr 210).

Studenci, którzy traktują przyszły zawód jako rodzaj posłannictwa, misji, wyrażają swoje oburzenie z powodu tak negatywnego i uproszczonego wizerunku pedagogiki i pedagogów w świadomości społecznej:

Przyzwyczaiłam się już do pytań: „Co będziesz po tym robić?", albo: „Gdzie zamierzasz znaleźć pracę przy takim wykształceniu?". Kiedy mówię, co studiuję, odczucia ludzi są raczej negatywne, nieco przyjaźniej robi się, gdy wymawiam nazwę uczeni (...). Niemniej jednak ciężko czasem wytłumaczyć, że wybór studiów był dla mnie przemyślany, a nie okazał się być planem B w przypadku niezakwalifikowania się na inny kierunek (nr 58).

Różne uwagi i potoczne opinie w negatywnym świetle pokazują również studentów pedagogiki, co przyjmują niekiedy bardzo osobiście:

Wydaje mi się, że wiele osób postrzega pedagogikę jako „gorszy kierunek", na który uczęszczają osoby, które nie mają pomysłu na życie. Ponadto często pojawiają się nieprzychylne doniesienia badawcze na temat studentek tego kierunku np. na przykład, że studentki pedagogiki najczęściej są sponsorowane, najczęściej zlecają pisanie prac dyplomowych osobom trzecim (nr 50).

Pojawiają się głosy studentów, którzy otwarcie piszą, że wstydzą się przyznać przed znajomymi, co studiują, ponieważ obawiają się ich nieprzychylnej opinii na własny temat. Stosują różne uniki, aby pominąć niewygodne pytania, mają poczucie, że są odbierani jako „mało poważni" studenci, a niektórzy mówią wprost: „Studia te dalekie są od moich ideałów, może i dobrze, że są mało wymagające. Nie jestem dumna z tego, że będę animatorem społeczno-kulturowym. Taki zawód nie istnieje. Czuję się życiowym nieudacznikiem" (nr 11).

Wszystkie te nieprzychylne opinie na temat pedagogiki i pedagogów nie pozostają bez wpływu na ich stosunek do samych siebie, do wywiązywania się z roli studenta oraz motywacji do nauki. Uświadamiają sobie nierealność wybranych dróg i konieczność ich zmiany po to, aby dostosować się do potrzeb rynku pracy. Część badanych, pełna determinacji, chce mimo wszystko ukończyć wybrany kierunek i pracować w wymarzonym zawodzie:

Dookoła wciąż słyszymy, że to na nic, że po studiach „nie ma pracy dla osób z naszym wykształceniem", na co my kiwamy potakująco głową i brniemy w nie

> dalej. Dlaczego? Bo wierzymy, że mimo braku miejsc pracy po studiach, bez nich jesteśmy skazani na brak czegokolwiek – uznania, szacunku, a w końcu na pewno – wymarzonej pracy w obszarze, który nas interesuje (nr 263).

Inni dostrzegają, że pedagogika poprzez szerokie przygotowanie interdyscyplinarne otwiera możliwości odnalezienia się w zawodach pokrewnych, daje podstawy do rozwijania się w innych dziedzinach.

Niski prestiż i brak perspektyw studzi jednak zapał nawet największych entuzjastów studiów pedagogicznych, łączących przyszłość z wybranym przez siebie kierunkiem. Z analizy esejów można wnioskować, że im bliżej końca studiów – zarówno licencjackich, jak i magisterskich – tym częściej studenci zdradzają swój niepokój i nasilony lęk o własną przyszłość: „Same studia (...) raczej nie przygotowują mnie do przyszłego zawodu i wizja skończenia studiów napawa mnie przerażeniem" (nr 310); „Życie bywa bardziej skomplikowane niż na kartkach podręczników. (...) Wszyscy kreślą nam świetlaną przyszłość, rozpływają się nad pedagogicznym powołaniem i uniwersyteckimi studiami (...), a mnie i tak z każdym dniem utwierdzają w przekonaniu, że licencjat z pedagogiki to będzie koniec moich marzeń z nią" (nr 154).

Studia nie przygotowują do zawodu, rodzą obawy i lęk przed wykluczeniem, ale hartują psychicznie młodych ludzi do radzenie sobie w trudnych sytuacjach jeszcze w trakcie ich trwania.

3. Braki w oficjalnej ofercie studiów pedagogicznych

Badani za paradoksalną uznają sytuację, że przygotowanie do pracy opartej na kontakcie z żywym człowiekiem ogranicza się w głównej mierze do „suchej" wiedzy książkowej oraz „definiowania definicji". Źródłami nieakademickich rezultatów kształcenia są zarówno rozdźwięk między oczekiwaniami studentów co do ich profesjonalnego przygotowania a tym, co oferuje formalna edukacja, jak i zauważane przez nich braki w zakresie formalnego kształcenia. Dotyczą one między innymi organizacji akademickiego procesu dydaktycznego, wiedzy, metod i form pracy (szczegółowo omówionych w rozdziale dotyczącym uczenia się roli studenta, tj. rozdziale VII). Wszystkie te braki i niedociągnięcia skutkują niepełnością wykształcenia. Studenci uważają, że ich wykształcenie ogranicza się do wiedzy teoretycznej. Ale nawet w zakresie samej wiedzy dostrzegają liczne braki.

Wśród wiedzy, z jaką stykają się na uniwersytecie, deficytowe są wiedza: specjalistyczna, oparta na osobistych doświadczeniach wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacji, „życiowa", praktyczna, aktualna, adekwatna do szybko zmieniającego się świata:

> Bardzo często zdarza się tak, że wiedza przekazywana przez wykładowców/ćwiczeniowców jest nieaktualna, przy opracowywaniu zagadnień nie bierze się pod uwagę zmieniającej się rzeczywistości, treści nie są do niej dostosowane. (...) Kładzie się bardzo duży nacisk na przyswajanie wiedzy teoretycznej, a zbyt mały na jej praktyczny aspekt. Teoria jest istotna dla podjęcia się części praktycznej, zwłaszcza w pracy pedagoga, który bierze odpowiedzialność za drugiego człowieka, niemniej jednak mam na myśli nieodpowiednie proporcje (nr 22).

Studenci uważają, że za dużo jest wiedzy z narzuconych odgórnie przedmiotów ogólnych, brakuje im natomiast treści z przedmiotów specjalistycznych: „Pierwszą rzeczą, która bardzo mnie frustruje na moim kierunku studiów, jest masa przedmiotów narzucanych mi przez program, które nie imają się w ogóle mojego kierunku. Są to przedmioty czysto ogólne (...)" (nr 177). Studenci przekonują, że wiedza taka potrzebna jest teoretykom, którzy chcą pracować naukowo, a nie praktykom, którymi oni zamierzają zostać.

Ponadto w toku studiów brakuje im wiedzy: ciekawej, rozbudzającej zainteresowania, skłaniającej do refleksji, motywującej do działania. Studenci przychodzą na studia z pewnymi zainteresowaniami. Tymczasem natrafiają na gotowy program, który mija się z tym, co rzeczywiście chcą realizować, rozwijać, czekają z nadzieją, że w końcu pojawią się i przedmioty, i treści związane z tym, co ich rzeczywiście interesuje. Brak treści odpowiadających ich potrzebom i oczekiwaniom skutkuje zniechęceniem do dalszej nauki i uczy stosowania strategii przetrwania: „Nie rozumiem po co się tyle czyta zamiast robić coś KONKRETNEGO!" (nr 3) – zastanawia się jedna z badanych.

W trakcie zajęć brakuje im wykorzystania takich form i metod pracy, dzięki którym mogliby tę szeroką wiedzę przyswoić, zapamiętać i utrwalić. Uważają, że należałoby częściej nie tylko wplatać w przekazywane treści ciekawostki z życia, konkretne przykłady z praktyk itp., ale i pokazać celowość przyswajania takiej wiedzy, dostrzegania związków między „poszatkowanymi" treściami, wskazać przełożenie teorii na język praktyki: „(...) przełożenie poznanej na zajęciach teorii na praktykę, często jest bardzo trudne. Znam metody, strategie oraz techniki postępowania pedagogicznego, jednak kiedy jestem postawiona w rzeczywistej sytuacji, często wiedza ta wydaje się zupełnie bezużyteczna" (nr 17). Dostrzegane braki w tym zakresie prowadzą i do takiej diagnozy:

> Najwięcej do życzenia pozostawia jednak program. Całościowy, jak i każdego z poszczególnych przedmiotów. Zdobywana wiedza jest absolutnie niepraktyczna i w wielu wypadkach zbędna. (...) Wiedza przekazywana nam jest zbyt szczegółowa, by mogła zostać zapamiętana i wykorzystana po kilku miesiącach

> (nie wspominając o latach). Nie twierdzę przy tym, że socjologia, psychologia czy historia są niepotrzebne. Oczywiście można dowiedzieć się na tych przedmiotach wielu interesujących faktów, jednak znacznie produktywniejszy byłby program, który uwzględniałby wiedzę bardziej ogólną, a szczegóły wprowadzał w formie ciekawostek (jak najliczniejszych!), łatwych do odtworzenia – nawet intuicyjnego – po długim czasie (nr 16).

W wielu wypowiedziach zwraca się uwagę, że poważną luką w organizowaniu procesu dydaktycznego jest takie planowanie zajęć, które często uniemożliwia znalezienie czasu na samodoskonalenie. Zaplanowany i wypełniony od rana do późnego wieczora dzień studenta na uczelni, albo duże przerwy między kolejnymi zajęcia utrudniają czy wręcz uniemożliwiają znalezienie czasu na przykład na przeczytanie dodatkowej książki lub nawet dodatkowej literatury do zajęć. Brakuje czasu zarówno na realizację tego, co rzeczywiście kogoś interesuje, jak i na pogłębione studiowanie: „Uczelnia często zabija pasje i chęć rozwoju, ponieważ brak możliwości wpływu na plan sprawia, że studenci nie mają czasu na dodatkowy rozwój" (nr 179), albo inny fragment: „Pewien wykładowca zapytał kiedyś, jaką książkę ostatnio czytaliśmy, i zdałam sobie sprawę, że nie mam na to czasu. Nie ma kiedy czytać nawet dodatkowej literatury, która dotyczy naszego kierunku, ponieważ toniemy w kserówkach na tak wiele przedmiotów" (nr 21). Także „przeładowany" program oraz takie organizowanie zajęć, aby zmieścić: „(...) jak najwięcej wiedzy, w jak najkrótszym czasie" (nr 306) uniemożliwiają samokształcenie.

Obawy o niepełne wykształcenie, a tym samym utrudniony start w dorosłe życie zdradzają przede wszystkim wszyscy ci, którzy kończą edukację. Już jednak na studiach licencjackich studentom towarzyszą obawy i lęki o własną przyszłość. Wskazują, że mają poważne trudności w dookreśleniu tego, jaki jest rzeczywisty cel studiów, do czego studia przygotowują, co mogą z takim wykształceniem robić, jak zarabiać na życie. Pojawiają się stwierdzenia, że nie czują się ani pedagogami, ani ekspertami w specjalnościach, które wybrali.

Fundamentalną dla nich sprawą jest niewystarczająca liczba zajęć praktycznych, gdzie wiedzę teoretyczną można byłoby przetestować. Studenci zauważają, że ciągle uczą się, że jest źle i że trzeba zmieniać edukację, ale nie mówi się, jak to robić. Brakuje zajęć, na których mogliby rozwiązywać konkretne problemy, z którymi mogą się zetknąć w przyszłej pracy zawodowej. Zapoznawani są z różnymi problematycznymi sytuacjami wychowawczymi, niedociągnięciami systemów edukacyjnych, wadami szkół, ale jednocześnie nie mówi się im o tym, jak tę rzeczywistość edukacyjną modyfikować. Rozbieżności, ale i braki wychwycił jeden ze studentów, pisząc tak:

> Jednym z rozczarowań, które szczególnie ciężko jest mi zaakceptować jest fakt, że podczas niemalże wszystkich zajęć, w których do tej pory uczestniczyłem dyskutujemy wyłącznie o tym, jak wygląda polski system edukacji i jakie wynikają z tego problemy, nie rozmawiamy natomiast o tym, jak sytuację można byłoby naprawić i wypracować alternatywne rozwiązania. Podobnie rzecz ma się z modelami kształcenia i wychowania – zbyt wiele pojawia się tu teoretyzowania i bardzo odczuwalny jest brak tej wiedzy zastosowanej w praktyce (nr 80).

Studenci są przekonani, że nie mają wpływu na odgórnie narzucone do realizacji przedmioty i przypisane im treści. Doświadczają braku możliwości swobodnego decydowania o wyborze realizacji przedmiotów, które są zgodne z ich zainteresowaniami czy profilem specjalizacyjnym. Jest to utrudnione przez ustalony harmonogram i system USOS, który nie pozwala zapisać się wszystkim osobom zainteresowanym udziałem w danym przedmiocie. Wspominają także, że chcieliby mieć możliwość współdecydowania o wyborze przedmiotów, treści kształcenia, ustalaniu proporcji między różnymi przedmiotami. Brak takiej możliwości – ich zdaniem – skutkuje proponowaniem im wiedzy, której nie chcą, która jest zarówno dla nich, jak i dla pracodawców mało atrakcyjna i sprzeczna z ich oczekiwaniami. Jeden ze zdeterminowanych studentów, przekonany o swoim braku przygotowania po studiach, pisze tak:

> (...) uniwersytet staje się powoli przeżytkiem (...). Opuszczają go corocznie rzesze „wyedukowanych" studentów z całym zasobem teorii, idei, planów, które w konfrontacji ze smutną rzeczywistością państwa i tak wysokim współczynniku bezrobocia „lądują na bruku". Nie posiadają oni umiejętności praktycznych, które pozwolą im się rozwinąć w rzeczywistości. Jedynie „bagaż" wiedzy często zupełnie nieprzydatnej w gruncie rzeczy nierzadko w ogóle nieprzyswojonej („zakuć, zdać, zapomnieć"). No bo w czym w naszej przyszłej pracy ma nam pomóc znajomość definicji „definicji" (nr 35).

Poważnym mankament oficjalnej oferty jest mała liczba godzin przeznaczonych na praktyki „w terenie". Studenci chcieliby natomiast więcej: „czynnego działania", „konkretów", „praktyki", „wiedzy popartej ciekawostkami", od osób zarażających pasją, dotyczącej zagadnień rzeczywistości, w której żyjemy. Tymczasem:

> Uniwersytet skupia się na takich oddziaływaniach, które przygotują studenta do ewentualnego dalszego zdobywania wiedzy, podejmowania dalszej drogi edukacji np. studiów doktoranckich. Oczywiste jednak jest, że większość osób po uzyskaniu tytułu mgr trafia do różnych placówek i instytucji, zderzają się więc z rzeczywistością, której uniwersytet jakby nie przewidział, jednostka wchodzi w role, w których na nią nigdy nikt nie nałożył, ponieważ praktyki realizowane w toku studiów bardzo powierzchownie przygotowują do przyszłych ról pedagoga-pracownika (nr 16).

Brakuje nie tylko wystarczającej liczby godzin przeznaczonych na praktyki, ale także sposób ich prowadzenia pozostawia wiele do życzenia. Trudności, jakie studenci natrafiają w trakcie ich realizacji, utwierdzają ich w przekonaniu, że praktyki mają niższą rangę na tle innych przedmiotów znajdujących się w planie studiów. Przy niewielkiej liczbie zajęć praktycznych dodatkowymi problemami okazują się złe ich prowadzenie czy kłopoty organizacyjne (trudności z dotarciem z praktyk na kolejne zajęcia, pośpiech itp.): „(...) studia pedagogiczne wymagają więcej praktyki na którą my, studenci nie mamy czasu ze względu na plan zajęć (...)" (nr 19). Pojawia się też inna wypowiedź:

> (...) studenci muszą kombinować, jak odbyć odpowiednią liczbę godzin praktyk pomiędzy zajęciami na uczelni, a to z kolei powoduje, że nie angażują się w pełni w ich realizację lub załatwiają sobie po prostu podpisy w dziennikach i na dokumentach, a praktyk nie odbywają w ogóle. (...) Szczególnie dla pedagoga praktyki są bardzo ważne i nie należy ich spychać na drugi tor (nr 98).

Badani zdradzają, że praktyki cechuje niski poziom merytoryczny, nie dają wystarczającego zasobu doświadczeń i przygotowania zawodowego. Praktyki mają znaczenie dla studentów, ale nie są dość poważnie traktowane w akademickiej edukacji. Odbywają się poza uczelnią, przeznaczona na nie jest mała liczba godzin, nie ma obowiązku wykazać się wiedzą i umiejętnościami wyniesionymi z takich zajęć, a kontrola ich jakości ogranicza się do sprawdzenia stosownej dokumentacji. Ponadto nie ma problemu ani z zyskaniem „grzecznościowego" wpisu, ani również z załatwieniem sobie odpowiedniego podpisu bez uczęszczania na zajęcia.

Studenci dostrzegają wypaczenia natury formalnej; praktyki nie są objęte należytą kontrolą, dlatego też osoby je prowadzące często traktują je w sposób mało poważny. Tak więc zajęcia, do których studenci przykładają największą wagę, ograniczone do niewielkiej liczby godzin w rzeczywistości okazują się kolejną akademicką iluzją, przynosząc rozczarowanie i zawiedzione nadzieje: „Często jednak praktyki są fikcją i nic z nich nie wynika" (nr 166). W innym eseju można przeczytać: „Niestety często spotykałam się z sytuacją, w której opiekunom praktyk zależało na tym aby odrobić je jak najszybciej, wykonując prace, które zwykle nie miały żadnego związku z tematem praktyk" (nr 56).

Z relacji studentów wynika, że odczuwają poważny brak zajęć praktycznych, ale prowadzonych przez fachowców z branży. Nauczyciele akademiccy nie posiadają do tego odpowiednich kompetencji. Studenci przy tym dobrze orientują się, że ludzie przygotowujący ich do pracy w różnych placówkach nie znają specyfiki ich funkcjonowania, aktualnych zmian i potrzeb, są zatem w swoim działaniu (nauczaniu) niewiarygodni i nieautentyczni. Nie potrafią tego robić, bo są tylko teoretykami, którzy tej wiedzy

nie sprawdzili w praktyce, którzy prawdopodobnie tych instytucji od strony praktycznej nigdy nie poznali:

> (...) wykładowcy zbyt skupieni są na przekazywaniu wiedzy *stricte* teoretycznej. Zdecydowanie brakuje zetknięcia z działaniami praktycznymi, dzięki którym najlepiej uczy się nowych rzeczy i zapamiętuję na znacznie dłuższy czas. Powinny być organizowane wyjścia do instytucji, placówek związanych z danym kierunkiem studiów, czy spotkania z ludźmi powiązanymi z daną branżą, którzy mogliby podzielić się swymi doświadczeniami (nr 18).

Pojawia się też taka wypowiedź: „Aktualnie większość wykładowców to w najlepszym wypadku dobrze wykształceni teoretycy. Niewielu z nich mimo swoich wysokich kompetencji jest w stanie przekazać studentom to co najcenniejsze, a więc oparte na podbudowie teoretycznej rady praktyczne" (nr 64).

Studenci zwracali również uwagę na małą liczbę inicjatyw społecznych, brak współpracy między uczelnią a szerszym środowiskiem, głównie pracodawcami, co skutkuje rozdźwiękiem między tym, czego uczą się na studiach, a tym czego oczekują od nich pracodawcy: „Brak nam znajomości podstawowych narzędzi rynku pracy. Uniwersytet ma wiele możliwości organizacji warsztatów dla studentów, wynajmu swoich sal, jednak nie dzieje się tutaj nic, co mogłoby pomóc nam w odpowiedzi na pytanie »jak napisać dobre CV?«, czy też »w jakich miejscach najlepiej znaleźć pewną pracę?«" (nr 267). Ponadto wskazuje się, że uniwersytetowi nie zależy na swoich absolwentach, nie dość dobrze dba o ich dalsze losy, zwłaszcza jeżeli chodzi o ich start zawodowy.

Luki w programie oficjalnym uświadamiają studentom poczucie niepełności edukacji. Pociąga to negatywne konsekwencje dla ich dalszego rozwoju: utrata sensu studiowania, motywacji do dalszej nauki czy nawet zaniechanie kontynuacji studiów:

> Jednakże motywacje te opadają tak szybko, jak szybko jesteśmy zmuszeni wpaść w wir codziennych zmagań z „przeczekiwaniem zajęć" (aż się skończą), w poczuciu rosnącej frustracji, że oto marnujemy najpiękniejsze lata swojego życia i swój potencjał do działania: przecież tyle spraw krzyczy o zrealizowanie – jeśli ktoś jest zapalonym społecznikiem, działa w różnego rodzaju wolontariatach i zdaje sobie sprawę, ile znaczy każda para rąk gotowa do pracy – oto życie na nas czeka, a jednak my musimy wkuwać wiedzę, którą i tak chcemy, jak najszybciej wymazać. Ale czy na pewno musimy? (...) Bo jednak coś nas interesuje i chcemy tą wiedzę nabywać. Tylko przeszkadza nam, że oprócz konkretnych, wyczekiwanych przedmiotów jesteśmy zmuszeni uczęszczać w tzw. zapchajdziurach, czyli zajęciach, które ktoś umieścił w planie chyba tylko po to, aby na siłę dociągnąć do wymaganego progu punktowego pozwalającego zaliczyć rok (nr 263).

Przedstawione analizy pokazują, że negatywne skutki uniwersyteckiej edukacji pojawiają się jako wynik różnych wypaczeń. W trakcie realizacji programu jawnego, dostrzeganych w nim luk, rozbieżności zarówno między proponowanymi na zajęciach ideałami, jak i oczekiwaniami studentów, a tym, co rzeczywiście jest realizowane w trakcie studiów pedagogicznych.

4. Podsumowanie

Młody człowiek, zanim rozpocznie studia, ma często idealistyczne wyobrażenia i oczekiwania na ich temat, na temat wykładanych przedmiotów, treści, zyskanych po nich umiejętnościach praktycznych i kwalifikacjach zawodowych. Okazuje się, że oczekiwania i wyobrażenia formułują oni pod wpływem nie tylko własnych potrzeb, aspiracji, ale i negatywnych doświadczeń wyniesionych ze szkół niższego poziomu, presji grupy rówieśniczej, opinii społecznej i rynku pracy.

Szczegółowe aspekty ukrytego programu w zakresie kształtowania roli eksperta w wybranej przez siebie dyscyplinie ilustruje tabela 8.

Tabela 8. Aspekty ukrytego programu zrekonstruowane na podstawie wypowiedzi studentów

1. Zakres oddziaływania	uczenie się bycia ekspertem
2. Niezamierzone rezultaty	• status pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz studentów, absolwentów pedagogiki jest niski • studia pedagogiczne zmniejszają aspiracje edukacyjne i zawodowe studentów • studia pedagogiczne ograniczone do teoretycznego kształcenia dają jednostronne, połowiczne przygotowanie do pracy zawodowej • uniwersyteckie studia pedagogiczne wypuszczają wykształconych bezrobotnych • wiedza akademicka, będąc zbitką interdyscyplinarnych, niespójnych elementów, wprowadza więcej zamieszania, niż wyjaśnia edukacyjną rzeczywistość • wiedza akademicka może zaciemniać zdroworozsądkowe rozumienie zjawisk, problemów edukacyjnych • gotowa wiedza akademicka ukierunkowana bardziej na przeszłość niż przyszłość jest bezużytecznym balastem

Tabela 8. cd.

	• na studiach pedagogicznych nie znajduje uznania osobista wiedza studenta • wiedza ogólna jest ważniejsza niż specjalistyczna • wiedza akademicka, uwodząc ideałami, jest oderwana od edukacyjnej rzeczywistości i realnych problemów oraz prowadzi do zabijania pasji i ideałów • wyidealizowana wiedza akademicka może uczyć realistycznego nastawienia do świata • braki w oficjalnej ofercie studiów prowadzą do niepełnego wykształcenia oraz stymulują studentów do indywidualnych działań na rzecz zmian tego stanu rzeczy
3. Charakter oddziaływania ukrytego programu	negatywny i pozytywny
4. Konteksty	• kontekst instytucjonalny: status dyscypliny naukowej, wymagania, selekcja studentów, wiedza, stosunek do niej nauczycieli uniwersyteckich, plany, harmonogramy, język, rozbieżności między treściami jawnymi a rzeczywiście realizowanymi, kompetencje wykładowców • kontekst pozaakademicki: status i prestiż zawodu, opinia społeczna, rówieśników, oczekiwania pracodawców, aktywność pozaakademicka, kontekst podmiotowy: motywy wyboru studiów, stosunek do nauki, wyobrażenia i ideały na temat studiów, doświadczenia z wcześniejszych etapów edukacji, nieformalna wiedza na temat studiów
5. Odbiorcy	studenci
6. Poziomy „ukrytości”/ „intencjonalności”	• ukryte przed twórcami programów jawnych • ukryte jako uboczne skutki, zniekształcenia w trakcie realizacji programu jawnego
7. Relacje ukrytego programu do programu jawnego	• sprzeczny z programem jawnym • dopełniający program jawny (reakcje zwrotne na negatywne rezultaty akademickiego kształcenia)

Źródło: opracowanie własne.

Konfrontacja z akademicką edukacją uwypukla rozbieżności między osobistymi oczekiwaniami, potrzebami studentów pedagogiki a tym, co zostaje im odgórnie zaproponowane przez uczelnię, wydobywając jednocześnie na wierzch braki w oficjalnej ofercie studiów, co skutkuje wieloma negatywnymi konsekwencjami dla dalszego procesu kształcenia studenta, ich motywacji do nauki oraz przygotowania do roli eksperta w wybranej dziedzinie.

Studia oparte na teoretycznej wiedzy oraz liczne braki w oficjalnej ofercie z czasem tylko utwierdzają studentów w przekonaniu, że po ich ukończeniu mają trudności z dookreśleniem tego, co mogliby po nich robić, jaki zawód wykonywać; swoje wykształcenie wyższe uważają za niepełne, teoretyczne. Mają świadomość, że to poważnie utrudnia ich zawodowy start, a tym samym i start w dorosłe życie.

Studenci doświadczają rozbieżności między własnymi oczekiwaniami (będącymi odbiciem oczekiwań społecznych i rynku pracy) a tym, co oferuje im uczelnia; akademickie przygotowanie do zawodu a przygotowanie do realiów rynku pracy to, w ich opinii, to kategorie rozłączne. Nieformalna wiedza z różnych źródeł sprawia, że mają oni poczucie studiowania dyscypliny naukowej, która na tle innych uprawianych na uniwersytecie ma niski status; kierunek ten oceniany jest jako niezbyt perspektywiczny i mało prestiżowy. Jako studenci pedagogiki mają opinie mało poważnych studentów, co rzutuje na ich obraz siebie, własne aspiracje edukacyjne i perspektywę zawodową. Za ten negatywny obraz studiów pedagogicznych odpowiadają nie tylko słabi i przypadkowi studenci, ale i nazbyt pobłażliwi wykładowcy, którzy niewiele wymagają.

Okres studiów to czas nabywania dystansu do wiedzy, która króluje na uniwersytecie: gotowej, podręcznikowej, o wysokim stopniu abstrakcji, oderwanej od realiów życia i rynku pracy. Studia pedagogiczne uczą dużo, ale mało przydatnej wiedzy teoretycznej, wiele ważnych rzeczy się pomija. W rezultacie studenci zdobywają niepełne wykształcenie, dostrzegając przy tym zaniedbania i braki w zakresie: praktycznego przygotowania specjalistycznego, treści odwołujących się do codziennych problemów, realiów szybko zmieniającej się edukacyjnej rzeczywistości, wiedzy osobistej studentów i ich doświadczeń, treści popartych doświadczeniem życiowym nauczycieli uniwersyteckich, zweryfikowanych praktyką, konkretnych rad, wskazówek, jak zastosować wiedzę teoretyczną w praktyce, układania programów i planów studiów z uwzględnieniem potrzeb studentów oraz niedoborów kadry rekrutującej się z praktyków-fachowców.

Z doświadczeń badanych wynika, że studia pedagogiczne przygotowują wykształconych bezrobotnych, którzy zmuszeni są uzupełniać swoje wykształcenie poza murami uczelni. Z pobytu na studiach wynoszą, że samemu należy wyrównywać edukacyjne braki w trakcie trwania studiów oraz po ich ukończeniu.

Fundamentalne rozbieżności i luki w ofercie studiów, dotyczące ważnych sfer życia, prowadzą do rozczarowania studiami, frustracji oraz lęków o własną przyszłość, to z kolei skutkuje zgeneralizowaną, negatywną oceną innych aspektów akademickiego procesu dydaktycznego. Kryterium „praktyczność studiów" okazuje się podstawowym, według którego ocenia się jakość studiów i zdobytego wykształcenia.

W zakresie przygotowania do roli eksperta, w przekonaniu studentów, uniwersyteckie kształcenie nie wywiązuje się ze swojego podstawowego zadania, tj. przygotowania specjalistów posiadających praktyczne umiejętności i doświadczenie w radzeniu sobie z edukacyjnymi problemami. Jak pokaże dalsza analiza, rozczarowanie studiami uruchamia wiele negatywnych postaw związanych z tym, jak „obejść system", włożyć jak najmniejszy wysiłek w naukę.

Doświadczenia wyniesione ze studiów pokazują, że bycie ekspertem to pojęcie, które ma swoją nową odsłonę. Studia merytorycznie wprawdzie nie przygotowują do wspomnianej roli, ale przyczyniają się do rozwijania cennych umiejętności niezbędnych we współczesnej rzeczywistości. Paradoksalnie, te nieakademickie rezultaty kształcenia pomagają młodym ludziom wejść w dorosłe życie, między innymi przez weryfikację młodzieńczych ideałów, odrzucanie wyidealizowanej wizji świata przekazywanej przez naukowe teorie na rzecz budowania bardziej realistycznej wizji przyszłości, własnych działań i celów, które można osiągnąć.

Te negatywne skutki studiów zwrotnie wpływają na podejmowanie aktywności na rzecz zmiany niekorzystnego stanu rzeczy, aktywizują do działania. We współczesnej rzeczywistości przygotowanie do roli eksperta to także umiejętność włączania się, odnalezienia się na wymagającym rynku pracy oraz gotowość do dokonywania zmian w tym zakresie. W ten sposób studia uczą radzenia sobie w nieprzewidywalnej rzeczywistości, uczą zaradności, elastyczności, dokształcania się w zależności od wymagań i stawianych wyzwań.

Rozdział VII

Uczenie się roli studenta jako rezultat ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji

Nawiązując do średniowiecznych korzeni, wielu rozwiązań charakterystycznych dla Humboldtowskiego modelu uniwersytetu liberalnego, centralnie sterowanego, coraz wyraźniej polski uniwersytet zmierza w kierunku modelu określanego jako przedsiębiorczy (rynkowy). Poszukując własnej tożsamości, uniwersytet przypomina obecnie typ hybrydowy, w którym ścierają się przeciwstawne siły, racje i dyskursy, które nie przystają do siebie i nie stanowią jedni[433].

Wielu pedagogów uważa, że zarówno te zmiany, jak i towarzysząca im atmosfera nie sprzyjają rozwojowi uniwersytetu, nie wpływają korzystnie ani na warunki pracy kadry naukowo-dydaktycznej, ani na rozwój studentów. Polityka oświatowa, odgórnie wyznaczone decyzje, globalne tendencje społeczno-ekonomiczne odciskają piętno na procesie dydaktycznym, celach i zadaniach, programach jawnych oraz na kształtowaniu się tych ukrytych. Dostrzega się, że obecne tendencje zmierzają do przekształcenia uniwersytetu w wyższą szkołę o profilu zawodowym, a uniwersytet, aby przetrwać, musi zabiegać o środki finansowe z różnych źródeł (spoza budżetu państwa). W konsekwencji: „kultura pieniądza zaczyna wypierać kulturę mądrości, co oznacza, że kultura podporządkowania i pozornej wolności wypiera kulturę wolności prawdziwej"[434].

Pedagodzy dostrzegają niekorzystne skutki w masowym charakterze studiów uniwersyteckich. Wraz ze wzrostem liczby studentów wzrasta wskaźnik scholaryzacji. Masowość studiów łączy się jednak ze spadkiem jakości kształcenia, a „masowi" studenci często wymuszają obniżanie wymagań. Powszechność studiów prowadzi także do zmian w organizacji akademickiego procesu dydaktycznego. Brakuje czasu na bezpośredni kontakt nauczycieli akademickich ze studentami, swobodną wymianę myśli,

---

[433] Zob. M. Malewski, *Czy koniec ery akademickich podręczników?* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2008, nr 4.

[434] L. Witkowski, *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo*…, s. 185.

doświadczeń, indywidualizowanie stylu nauczania i uczenia się, wreszcie rzetelną ocenę pracy studentów.

Wbrew celom i założeniom zawartym w dokumentach oświatowych proces studiowania utożsamiany jest z nauczaniem, podawaniem studentom gotowej wiedzy. W rezultacie rola studentów jest bierna, zarówno w wymiarze ich kształcenia, jak i życiowej postawy. W zarysowującym się typie uniwersytetu:

> uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, ale jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i odbiorcą społecznych wartości. (...) Jednocześnie inicjatywa, pasja poznawcza, przedsiębiorczość, planowanie ryzykownej zmiany, wybór niepowtarzalnej drogi życia – a więc wszystko to, dzięki czemu stajemy się ludźmi – zostaje zepchnięte na dalszy plan lub zupełnie zignorowane. W tym masowym, biurokratycznym i sztywnym systemie brak jest także miejsca na samokształcenie i autokreację[435].

Na jakość nauczania i charakter uczenia się wpływ wywierają uboczne skutki związane z dostosowaniem polskiego systemu szkolnictwa wyższego do europejskiego. Do rezultatów tych należy zaliczyć procesy uniformizacji, biurokratyzacji, w tym i administracyjne, zewnętrznie sterowane zarządzanie uniwersytetem. Tym samym zatraca on swoją autonomię, która przez wieki decydowała o jego unikatowym charakterze, gwarantowała prestiż i szacunek społeczny.

Duża ilość czasu poświęcona na zapoznawanie się z wciąż zmieniającymi się przepisami, wytycznymi, dyrektywami, procedurami w rzeczywistości odciąga pracowników uczelni od pracy dydaktycznej i naukowej. Sprostanie administracyjnym wymogom łączy się z ograniczeniem czasu dla studentów, przygotowaniem się do zajęć, wreszcie odbiera czas na własną pracą badawczą. Nawiązując do tej kwestii, Eugenia Potulicka za rodzaj anomii uważa poświęcenie jakości badań, nauczania i przygotowania do pracy zawodowej biurokratycznym wskaźnikom ilościowym, i zauważa, że: „Tworzenie zwodniczej statystyki i nieustanne produkowanie pozorów wypierają stopniowo, lecz zdecydowanie rzeczywiste dokonania badawcze i dydaktyczne w uniwersytetach”[436].

Cechy biurokratycznej organizacji, którą przypomina współczesny uniwersytet, kreują kontekst życia i rozwoju studentów. Skutki biurokratycznego zarządzania uczelnią odczuwają oni na co dzień, na przykład przy organizowaniu własnego procesu studiowania, załatwianiu wielu spraw ad-

---

[435] Za: M. Malewski, *Ewolucja uniwersytetu*… Zob. też D. Pauluk, *Uniwersytet Jagielloński w percepcji...*

[436] Za: E. Potulicka, *op. cit*., s. 289.

ministracyjnych, zapisywaniu się na zajęcia. Konsekwencji tych doświadczają w czasie akademickiej edukacji, gdzie dominujące procedury oceny jakości to egzaminy testowe, terminy ich są ściśle określone, warunki zaliczeń i odstępstwa od nich dokładnie opisane w regulaminach, a uniformizacja procedur pozbawia tożsamości zarówno studentów, jak i nauczycieli uniwersyteckich. Wskazuje się, że: „biurokratyczna normalizacja efektów kształcenia prowadzi do ograniczenia szans rozwoju, a co najmniej zawieszenia krytycznego myślenia, nie tylko studentów, ale i niemałej liczby nauczycieli akademickich zobowiązanych do podporządkowania programów swoich zajęć formalnie określonym efektom”[437]. Odgórne, scentralizowane określanie celów i efektów edukacji sprawia, że: „Uniwersytet jawi się jako instytucja, w której wszystko zostało już za studiującego pomyślane, zaplanowane, zorganizowane: jego zadaniem jest jedynie dopasowanie się do tego w miarę sprawnie funkcjonującego systemu, w którym musi nauczyć się funkcjonować”[438].

Okres intensywnych i głębokich przeobrażeń, poszukiwania przez uniwersytet własnej tożsamości w nowej rzeczywistości społecznej tworzy specyficzny klimat – przesiąknięte jest nieobecne środowisko akademickie kształtujące młodych ludzi w sposób zamierzony i niezamierzony, ludzi, którzy uczą się „(...) czegoś o instytucji, w której przebywają, o własnej w nim roli i miejscu, o mechanizmach uprawomocniania wiedzy”[439].

Studenci, ucząc się nowej roli, nie tylko opanowują nowe sposoby uczenia się, dostosowują się do nowych form zajęć i metod pracy, sposobów oceniania i egzaminowania, ale także przyswajają sobie sposób funkcjonowania w specyficznej instytucji społecznej, jaką jest współczesny uniwersytet. Uczenie się roli studenta łączy się zarówno z procesem edukacji, jak i rozpoznawaniem formalnych i nieformalnych wymagań obowiązujących na uczelni. Rola ta wymaga także kompetencji społecznych. Od nich w dużej mierze zależy dobra adaptacja do warunków studiów oraz efektywność samego uczenia się. Wchodząc do radykalnie odmiennego od dotychczasowych środowiska akademickiego, młody człowiek kształtuje siebie przez relacje z jednostkami o zróżnicowanych cechach osobowości, światopoglądach, systemach wartości, normach postępowania itp. Ucząc się nowej roli, testuje siebie w relacjach na różnym poziomie hierarchii, tj. z rówieśnikami, nauczycielami akademickimi, przedstawicielami kadry administracyjnej, władzami uniwersytetu; musi wypracować umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych, konfliktowych, w miarę bezkolizyjnego godzenia wielu ról.

---

[437] M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia*..., s. 55.

[438] T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian*…

[439] *Ibidem*, s. 168.

W poddanym analizie materiale empirycznym wyraźnie zarysowały się treści wpisujące się w kategorię nadrzędną, tj. „Uczenie się roli studenta". Na tle pozostałych kategorii nadrzędnych treści ją konstytuujące stanowią prawie 39% (zob. rysunek A2, Aneks).

Treści przyjętej przeze mnie pierwotnie jako nadrzędnej kategorii, tj. „Uczenie się funkcjonowanie w instytucji społecznej", po zakończeniu analizy całości zebranego materiału źródłowego zinterpretowałam w kontekście roli studenta. Uznałam, że integralnie ujęte obie kategorie nadrzędne właśnie w tym miejscu lepiej zobrazują rzeczywiste skutki studiów w zakresie tej roli. Treści dotyczące kategorii nadrzędnej „Funkcjonowanie w instytucji społecznej" wynoszą 11,68% (zob. rysunek A2, Aneks).

Wśród treści konstytuujących „Uczenie się roli studentów" znalazły się te dotyczące specyfiki uniwersytetu jego struktury organizacji przestrzeni z współtworzącymi go osobami, procesu nauczania – uczenia się czy strategii adaptacji do nowych warunków. Wspomniane podkategorie wraz z treściami je dopełniającymi przedstawia tabela 9.

Tabela 9. „Uczenie się roli studenta" – podkategorie i treści dopełniające

Podkategorie	**Treści dopełniające**
Uczenie się funkcjonowania w instytucji społecznej	• organizacja przestrzeni • struktura uczelni • charakter relacji, obowiązujące zasady w relacjach z pracownikami uczelni • postawa studentów wobec systemu USOS • strategie adaptacji • konsekwencje dla studentów
Proces nauczania–uczenia się	• style nauczania • nieformalne oczekiwania nauczycieli (odnośnie do przekazywanej wiedzy i jej egzekwowania) • uczenie uczenia się (indywidualne strategie uczenia się) • atmosfera na zajęciach, relacje z nauczycielami akademickimi • konsekwencje dla rozwoju studenta
Relacje z rówieśnikami	• rola i funkcje, jakie pełnią rówieśnicy w życiu studenta • atmosfera, reguły, normy grupowe • konsekwencje wpływu rówieśników na życie studenta
Strategie radzenia sobie na studiach	• przyczyny stosowania strategii radzenia sobie na studiach • rodzaje strategii i ich charakterystyka • konsekwencje stosowanych strategii • postawa studentów wobec stosowanych strategii

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 60% studentów zwróciło uwagę na istotne dla nich kwestie związane z adaptacją do nowego środowiska – środowiska edukacyjnego. Liczba wystąpień wspomnianych podkategorii wynosiła około 12%, a dotyczyła przede wszystkim specyfiki akademickiego procesu dydaktycznego oraz relacji z innymi podmiotami procesu dydaktycznego, nauczycielami akademickimi i rówieśnikami.

Ważnymi podkategoriami okazały się te, których treści odnosiły się do: sposobów adaptacji do instytucji społecznej, jaką jest uniwersytet pojawiły się w ponad 47% esejów, strategii radzenia sobie na studiach, wystąpiły w 72% esejów (zob. tabela 10).

Tabela 10. Podkategorie w obrębie kategorii „Uczenie się roli studenta" – wyniki analizy ilościowej

Kategoria	**Podkategoria**	**A Liczba wystąpień podkategorii**	**B Liczba wystąpień podkategorii [%]**	**C Liczba esejów, w których podkategoria występuje**	**D Udział [%] podkategorii w 319 esejach**
Uczenie się roli studenta	proces nauczania–uczenia się	289	12,69%	195	61,13%
	relacje z rówieśnikami	252	11,07%	205	64,26%
	strategie radzenia sobie na studiach	346	15,20%	230	72,10%
Uczenie się funkcjonowania w instytucji społecznej	specyfika uczelni	75	3,29%	70	21,94%
	strategie adaptacji w uniwersytecie	191	8,39%	151	47,34%

Źródło: opracowanie własne.

Podkategoria „Strategie radzenia sobie na studiach" była najczęściej wymienianą spośród wszystkich wyodrębnionych w esejach podkategorii; w stosunku do liczby wystąpień wszystkich, podkategoria ta stanowiła nieco ponad 15%, pojawiła się w ponad 72% esejów. Były to treści, które wzbudziły największe zainteresowanie wśród studentów pedagogiki. Ze względu na ilość treści ją konstytuujących, ich charakter, ale i znaczenie dla lepszego wyjaśnienia zjawiska ukrytego programu i jego rezultatów wspomnianym treściom poświęciłam rozdział VIII. *Strategie radzenia sobie na studiach jako reakcja zwrotna studentów pedagogiki na ukryte programy uniwersyteckiej edukacji*.

1. Adaptacja do życia w zbiurokratyzowanej instytucji społecznej (uniwersytecie)

Rozpoczęcie studiów dla młodych ludzi jest ważnym życiowym wydarzeniem. Przyzwyczajenie się do roli studenta łączy się z pokonywaniem trudności i stawianiem czoła nowym wyzwaniom. Na początku czują się zdezorientowani, zagubieni i zupełnie zdani na siebie:

> Nie ma wychowawcy (jak w liceum), nikt nie informuje nas dokładnie o tym gdzie pójść, by dostać interesujący nas dokument, do kogo zwrócić się z danym tematem. Wprawdzie jest opiekun roku, ale nie przekazał on mi informacji „praktycznych". Wszystko odkrywałam sama poprzez pytanie starszych kolegów lub na „wyczucie" (nr 20).

Wraz z rozpoczęciem studiów pojawiają się liczne obawy o to, kogo się spotka, z kim zamieszka, jaki będzie poziom studiów, czy podołają obowiązkom i nauce. Przyszli studenci mają już nie tylko swoje wyobrażenia na temat prestiżu uniwersytetu, ale i oczekiwania odnośnie do nauczycieli akademickich, wiedzy, sposobów zdobywania wiedzy, studenckiego życia. Wyobrażenia te konfrontują z akademicką codziennością.

Z osobistych doświadczeń studentów wyłania się specyficzna atmosfera panująca na uniwersytecie związana z wpływem licznych subśrodowisk, takich jak: akademik, stowarzyszenia, kluby i organizacje młodzieżowe, koła naukowe, grupa rówieśnicza itp. Studia są dla nich czymś więcej niż formalna nauka; utożsamiane są ze specyficznym miejscem i czasem, wyjątkowymi ludźmi, atmosferą swobody, pracy i zabawy, radzenia sobie z trudami codziennego życia. Na studiach młody dorosły musi ułożyć sobie relacje z innymi: rówieśnikami, nauczycielami akademickimi, władzami uczelni, kadrą administracyjną. Spotyka się on z zasadniczo odmienną od dotychczasowej organizacją zajęć, sposobem przyswajania, poszukiwania wiedzy, systemem oceniania, sposobem zwracania się do wykładowców, z odmiennym sposobem uczenia się.

Uniwersytet jawi się jako miejsce, w którym tradycja miesza się z nowoczesnością: magia miejsca, jego dostojeństwo podkreślane przez rytuały obchodów różnych uroczystości, symbolika wnętrz, strojów, tytułowanie według stopni naukowych, przypominanie o wartościach pielęgnowanych przez uczelnię, koegzystują z codziennością uniwersyteckiego życia.

Tak więc studenci doświadczają nie tylko samotności w zmaganiach z trudnościami finansowymi, mieszkaniowymi, ale i rozczarowania organizacją akademickiego procesu edukacyjnego na wzór „szkolny", tj. salami lekcyjnymi, biurkami dla nauczyciela, ławkami, tablicą i kredą, przekazywaniem wiedzy, przeciętnym czy niskim poziomem intelektualnym wielu

studentów. Z wypowiedzi młodzieży wynika, że rzeczywistość edukacyjną na uniwersytecie współtworzą zarówno dostojeństwo i powaga szacownej instytucji, sztywność porządku formalnego, chaos informacyjny, jak i witalność rówieśników szukających okazji do imprez, ciężko pracujących, godzących naukę z pracą zarobkową, nastawionych na sukces, ale i ciągle szukających wybiegów, jak najmniej się uczyć.

Kiedy studenci rozpoczynają studia, powagi uniwersytetowi nadaje sama pozycja wypracowana w ciągu wieków, tradycja nawiązująca do niezmienności ideałów głęboko zakorzenionych w historii. Szybko orientują się, że w miejscu tym panuje ściśle określony porządek organizacyjny, wszystko jest tu zaplanowane. Plany i harmonogramy są wcześniej rozpisane, gotowe sylabusy zamieszczono w internecie, studenci zostają przypisani do konkretnych grup, które składają się ze ściśle określonej liczby osób. Ponadto dzień studenta zostaje zorganizowany, zna się miejsce i czas swoich zajęć, zapisy na zajęcia odbywają się w ściśle określonych terminach. Na uniwersytecie role wszystkich przebywających w nim osób są wyraźnie określone w zależności od posiadanych kompetencji i tytułów naukowych. Bardzo szybko orientują się, że każda sprawa ma odpowiednie miejsce, właściwy czas i osobę, która zajmuje się jej rozwiązaniem. Wiadomo, kto i za co odpowiada w kwestiach dydaktycznych, administracyjnych, finansowych, zakwaterowania, wymiany zagranicznej itp. Pomimo że do każdej kategorii spraw jest przypisana jakaś osoba, to jednak badani wskazują na brak możliwości zyskania jasnych i pewnych informacji właściwie w każdej kwestii.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że rola współczesnego studenta to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale równie ważne, o ile nie ważniejsze, opanowanie sztuki radzenia sobie ze sprawami administracyjnymi. Jedną z najważniejszych umiejętności wymaganych na uniwersytecie jest przyswojenie sobie umiejętności poruszania się po tej „megainstytucji".

Do zasadniczych kompetencji potrzebnych studentom należy też umiejętność poszukiwania różnych źródeł informacji, w tym i poznanie zasad obsługi systemu USOS (tj. Uniwersytecki System Obsługi Studiów). Jest to warunek konieczny, aby móc w ogóle studiować (USOS zawiera ofertę programową, terminy zajęć, informacje o nauczycielach akademickich, zapisy na zajęcia, wymianę informacji, na przykład o ocenach i zaliczeniach itp.). Z chwilą podjęcia decyzji o wyborze studiów student musi uwzględnić określony tryb wywiązywania się z formalnych procedur, które dla młodzieży, dotąd wyręczanej w tych kwestiach przez rodziców, okazują się nowym wyzwaniem. I chociaż początki bywają trudne, kosztują ich dużo czasu i stresu, to z biegiem czasu nabywają wprawy w formalnych i nieformalnych wymaganiach administracyjnych i uznają to za ważny fragment akademickiego życia.

Studenci mają ambiwalentny stosunek do spraw formalno-biurowych. Wspominają o frustracji i zdenerwowaniu, poczuciu traconego cennego dla nich czasu, ale przyznają też, że opanowują wartościowe i pożyteczne umiejętności praktyczne, niezbędne w dorosłym życiu. Zaliczają do nich, na przykład: przygotowywanie urzędowych pism (przyswajają odpowiednie ich wzory w zależności od charakteru sprawy, adresatów itp.), posługiwanie się poprawną polszczyzną, urzędowym językiem, używanie zwrotów grzecznościowych, odpowiednich tytułów naukowych itp. Uczą się nie tylko odpowiedzialności, samodzielności, ale i zarządzania czasem poprzez konieczność pilnowania terminów zapisywania się na zajęcia, składania podań, dostarczania na czas odpowiednich dokumentów, zdobywania zaliczeń, egzaminów itp. Stale zmuszani są do dbania o swoje sprawy, śledzenia informacji zamieszczanych w internecie, a także nabywają umiejętność godzenia z sobą różnych obowiązków wynikających z integracji różnorodnych ról na uczelni oraz poza nią. Muszą dopilnować licznych spraw związanych z organizacją procesu dydaktycznego, w tym z poszukiwaniem praktyk i ich dokumentacją.

Uniwersytet jawi się im jako dość osobliwa instytucja. Z analizy ich wypowiedzi wyłania się hierarchiczna struktura uczelni przypominającą piramidę, której podstawę stanowią studenci, następnie pracownicy administracji, bibliotekarze, „ćwiczeniowcy", „wykładowcy", a na samym szczycie USOS, który wszystkim tym kieruje. Co ciekawe, w esejach studentów nie ma prawie w ogóle wskazań na władzę, odniesienia się do konkretnych osób sprawujących te funkcje, na przykład dyrektora, dziekana, rektora. Mówi się natomiast bardzo wiele o systemie USOS jako tym, który zarządza uniwersytetem. Liczne zarzuty dotyczące organizacji pracy uczelni kierują studenci właśnie pod jego adresem, widząc w nim głównego sprawcę różnych niedociągnięć, zamieszania i bałaganu. Co jest interesujące, sposób formułowania skarg pod adresem internetowego systemu formułuje się tak, jakby odnosiły się do bliżej nieokreślonej, ale jednak jakiejś osoby. Z jednej więc strony w czasie pobytu na uczelni student może nigdy nie zobaczyć ani nawet nie poznać nazwisk osób pełniących ważne funkcje na uniwersytecie, z drugiej następuje personifikacja oprogramowania komputerowego.

Z analizy wypowiedzi wynika, że uniformizacja i technicyzacja prowadzą do depersonalizacji relacji między studentami a nauczycielami akademickimi, zauważalnego ograniczenia komunikacji w sprawach związanych z samym procesem edukacji. Studenci nabierają przekonania, że są dla wykładowców niewyróżniającymi się jednostkami na liście w internetowym systemie: „Kiedyś byłam najlepszą z uczennic, teraz jestem figurantką na liście przedmiotów w USOS-ie" (nr 122) – określa swoje miejsce na uczelni jedna ze studentek.

W opinii studentów USOS nie spełnia swojej funkcji: zamiast ułatwiać, utrudnia i komplikuje im życie. To rozwiązanie techniczne, jakim jest wspominany system, obarczają odpowiedzialnością, na przykład za niedociągnięcia związane z organizacją procesu dydaktycznego, obowiązywaniem „prawa dżungli" podczas zapisywania się na zajęcia, problemami z rejestracją na przedmioty do wyboru. Uniwersytet jest zarządzany przez system, który jest opisywany jako „zło końcowe" czy „najbardziej denerwujący system". Pojawiają się też stwierdzenia, że jest to ostatnie miejsce, gdzie należy szukać informacji, a na pewno nie jest on przyjazny studentom.

Opanowanie jego obsługi zaliczają do jednych z najtrudniejszych zadań. Przyznają, że w tym zakresie zdani są wyłącznie na siebie, niekiedy jest to bardzo frustrujące, ponieważ wymaga poszukiwania kompetentnych osób, pomocy znajomych ze starszych lat. Opanowanie znajomości systemu pochłania ogromną ilość czasu. Uznają to za fundamentalną sprawę, jeżeli chodzi o adaptację do uniwersyteckiego życia, jedno z ważniejszych swoich osiągnięć wyniesionych ze studiów.

O znaczeniu i roli tego systemu w akademickim życiu mówią między innymi następujące cytaty: „Nauka obsługi USOS-u może być podciągnięta do nauki radzenia sobie z przeciwnościami losu" (nr 19); „Uczelnia od strony technicznej jest skomplikowana. Każdy student reaguje na słowo USOS przewracaniem oczu. Jeszcze przed studiami nie miałam pojęcia co to takiego, dlaczego moja przyjaciółka tak się na niego skarżyła" (nr 50); „Dużo problemów przysporzył mi system USOS, ponieważ nie potrafiłam się w nim odnaleźć" (nr 70); „spory kłopot miałam z opanowaniem USOS" (nr 27); „Studia to właściwie ciągłe zmaganie się z przeciwnościami, brakiem zrozumienia (...) na poziomie systemu USOS" (nr 31); „Najgorszy czas to zdecydowanie zapisy na przedmioty w systemie USOS, które sprawiają wiele problemu" (nr 25); „Patrząc jeszcze ze strony praktycznej, całe działanie systemu internetowego (mówię głównie o USOS-ie – rejestracji na przedmioty) jest po prostu śmieszne i niedorzeczne. Jest to przejaw kompletnego braku szacunku do studentów, jego czasu i nerwów" (nr 27D).

Pomimo tych negatywnych ocen działania systemu dla własnego dobra należy „zaprzyjaźnić się" z USOS-em, co jest warunkiem niezbędnym, aby być pełnoprawnym studentem.

Uniwersytet jest miejscem, w którym panuje niepewność i chaos. Studenci wspominają o renomie i tradycji instytucji, jaką jest uniwersytet, czują dumę z tego, że udało im się dostać na studia wyższe, jednak codzienne życie pokazuje i drugie oblicze. Z zewnątrz instytucja ta wydaje się uporządkowana, ale wewnątrz istnieje chaos związany z przepływem informacji. Przyznają, że każdy rok to zaznajamianie się z nowymi prze-

pisami, regulaminami, wytycznymi odnośnie do warunków zdobywania zaliczeń, punktów itp.: „Uczymy się spełniania wymogów regulaminowych: punkty ECTS, przedmioty, moduły – aby wszystko się zgadzało z ciągle zmieniającym się programem studiów" (nr 278). Studenci zdają sobie sprawę z tego, że muszą podążać za tymi wszystkimi zmianami. Wymaga to od nich nie tylko ciągłego „trzymania ręki na pulsie", podążania za tym, co nowego w przepisach, ale i poszukiwania wielu źródeł informacji. Ze spokoju i stabilizacji, charakterystycznych dla szkoły średniej, przechodzą do rzeczywistości, w której panuje atmosfera niepewności i chaosu informacyjnego. I właśnie poszukanie pewnych informacji okazuje się dla nich poważną trudnością. Niczego nie są pewni na 100%, czują się zdezorientowani w natłoku docierających do nich sprzecznych informacji. Czego innego dowiadują się w sekretariacie, co innego mówią rówieśnicy, jeszcze inne wiadomości uzyskują w dziekanacie czy od osób prowadzących zajęcia. Przyznają, że z czasem przyzwyczajają się do tego, że chaos informacyjny jest nieodłącznym elementem uczelnianego życia – należy się do niego po prostu dostosować i nabrać dystansu.

W czasie trwania studiów uczą się, że każda próba dokonania przez nich zmiany, która wykracza poza narzucone ramy, łączy się z łamaniem jakichś przepisów, formalnych procedur, a to z kolei uruchamia całą serię dodatkowych działań związanych z zabieganiem o uzyskanie odpowiednich pozwoleń, zaświadczeń, pisaniem podań, łączy się ze zdobywaniem podpisów, pieczątek, dbaniem o dostarczenie odpowiednich dokumentów. Nieodłącznym elementem jest też czekanie w kolejkach, co szczególnie frustruje studentów, którzy cenią swój czas, dzielony często między studiowanie a pracę zarobkową, a jak zauważają niektórzy z nich, stanie w kolejkach koliduje nawet z uczelnianymi zajęciami.

Badani zgodnie uznają, że pod wpływem zmagań z biurokratyczną organizacją uniwersytetu wykształcili w sobie takie cechy, jak: umiejętność czekania, cierpliwość i pokora. W jednym z esejów studentka zwraca uwagę:

> [studia – przyp. D.P.] nauczyły mnie CIERPLIWOŚCI – początki były trudne, ale teraz jestem w tym mistrzynią! :) (...) Jestem cierpliwa i radzę sobie z tą ogromna biurokracją, nadążam nad tymi wszystkimi zmianami, ustawami... Można jeszcze długo wymieniać, ale przestanę :) Z semestru na semestr, żyję z nadzieją, że kolejny będzie lepszy, póki co tę nadzieję mam dalej, jeszcze te marzenia się nie spełniło, ale kto wie? (nr 29).

Z kolei w innym eseju można przeczytać, że: „Dokumenty, papiery stają się ważniejsze niż student" (nr 54). Parafrazując zacytowaną wypowiedź, można dodać, że dokumenty i papiery stają się ważniejsze niż samo zdobywanie wiedzy, poszukiwanie prawdy przez naukowe dociekania.

Tak jak nadmieniłam wcześniej, swojego rozczarowania biurokracją rządzącą na uczelni nie kryją pracujący studenci. Mimo wszystko, aby bezproblemowo przejść przez okres studiów, zalecają oni pokorę i wyćwiczenie się w układaniu sobie pozytywnych relacji z przedstawicielami kadry administracyjnej:

> Studia nauczyły mnie przede wszystkim organizacji czasu, umiejętności pertraktowania z urzędnikami, dały mi poczucie, że jeśli wiem, czego chcę i mam poczucie, że nie jest to niemożliwe to z pewnością uda mi się to „załatwić". Dla mnie studiowanie to przede wszystkim walka z biurokracją i brakiem poszanowania dla mojego czasu. Studia to właściwie ciągłe zmaganie się z przeciwnościami, brakiem zrozumienia i wiedzy zarówno na poziomie systemu USOS jak i pracowników sekretariatów czy innych jednostek odpowiedzialnych za plany zajęć, punkty ECTS, różnego rodzaju zaliczenia etapów, modułów i innych.(...) Studia nauczyły mnie rozmawiać, tego że będąc miłą i opanowaną a także mając dobre intencje jest się w stanie zaskarbić sympatie zarówno pracowników administracyjnych, wykładowców jak i studentów na tyle by funkcjonować bez interpersonalnych przeszkód a także reorganizować to co w gruncie rzeczy, teoretycznie było niereorganizowalne (nr 5).

Chociaż załatwianie spraw formalnych jest prawdziwym wyzwaniem uprzykrzającym życie studentom, zabierającym im wiele cennego czasu, który mogliby spożytkować w innych sposób (na przykład samokształcenie), to umiejętność poradzenia sobie z „systemem" uznają za swój osobisty sukces, ważne osiągnięcie pomocne w dorosłym życiu. Opanowanie poruszania się w takiej instytucji rozwija kompetencje społeczne, wykształca wiele cech charakteru i wzmacnia psychicznie. Przekonana jest o tym autorka następującego fragmentu: „Studia to też cierpliwość. Przede wszystkim do kolejek do sekretariatu, USOS-a, pań z dziekanatu (...)" (nr 59). Studia przygotowują też do „załatwiania spraw", tzn. „radzenia sobie z formalnościami (na przykład w urzędach) w późniejszym życiu" (nr 76); „Uczymy się »walki o swoje« podczas ogromnego czasu oczekiwania w sekretariacie w instytucie bądź innych placówkach administracyjnych naszego wydziału do załatwienia jakiejkolwiek sprawy, nawet tej błahej" (nr 60).

Aby zatem w miarę bezkolizyjnie studia przetrwać, zaleca się odporność i dystans do systemu biurokratycznego. Poza straconym czasem można się do biurokracji przystosować przy odrobinie silnej woli. Opanowanie sztuki radzenia sobie z formalnościami procentuje w przyszłości, więc należy to także uznać za edukacyjne osiągnięcie przydatne w dorosłym życiu.

2. Adaptacja do specyfiki akademickiego procesu dydaktycznego

2.1. Organizacja przestrzeni

Z analizy wypowiedzi studentów wynika, że uniwersytet rozczarował ich szkolnym stylem nauczania i uczenia się. Instytucja ta wielu z nich przywołuje skojarzenia z kolejną szkołą, organizacją pracy w systemie klasowo-lekcyjnym. Atmosferę taką dodatkowo wzmacniają miejsca odbywania się zajęć dalekie od ich pierwotnych wyobrażeń na temat dostojeństwa i magii uniwersytetu. Przede wszystkim zdziwieniem dla studentów jest to, że uczą się w małych salach, niemających nic wspólnego z ich wyobrażeniem wielkich uniwersyteckich auli. Opada atmosfera patosu i dostojeństwa uniwersytetu, a pojawia się kolejne skojarzenie ze szkołą, o której chcieliby zapomnieć.

Okazuje się, że to rozczarowanie „przestrzenią fizyczną" ma dla nich duże znaczenie. Otóż często na określenie siebie i swoich rówieśników posługują się słowem „uczniowie". Przyznają również, że zdobywanie wiedzy w tak zaaranżowanej przestrzeni prowadzi do tego, że spada ich prestiż we własnych oczach. Rozpoczynając studia, mają poczucie, że są wśród kadry wybitnych specjalistów, przy tym czują się wyróżnieni, iż znajdują się w gronie studentów uniwersytetu, doceniają dorosłe traktowanie ich przez prowadzących, wsparcie, odnoszenie się do nich z szacunkiem i godnością:

> W zetknięciu z nowym etapem edukacji, bardziej poważnym, gdzie wykładowcy nie mówią per „Ty" lecz „Pan/Pani" uważam, że podoba mi się to. Jest więcej zajęć, ich różnorodność, naprawdę – siedząc na wykładzie i notując drugą godzinę z rzędu potok słów wykładowcy, czuję się nieco taka... „wyróżniona" (nr 147).

Czują dumę z tego, że udało im się dostać na studia wyższe, ale brakuje im ukoronowania tego osobistego sukcesu, odpowiedniej otoczki. Chcieliby z tym podzielić się z najbliższymi, pokazać siebie na tle wielkiej auli, natomiast budynki i miejsca codziennej nauki dalekie są od ich pierwotnych wyobrażeń, niewiele mają wspólnego ze splendorem i dostojeństwem uniwersytetu marzeń.

Przyznają, że znowu patrzą na siebie nie jak na poważnych studentów, tylko jak na uczniów posadzonych do ławek. Uczą się w salach wyposażonych w biurka, kredę i tablicę: „czuję się nie jak prawdziwy student – czuję się jak uczeń, który nadal »gnieździ« się w małych salach. Niestety nie miałam jeszcze (i chyba mieć nie będę) zajęć na dużej, uczelnianej auli" (nr 20). Swojego rozczarowania codziennym miejscem pracy na uniwersytecie nie kryje inna zawiedziona studentka:

> Składając dokumenty o przyjęcie na studia, odczuwało się pewnego rodzaju powagę związaną z rangą Uniwersytetu (...). Oczekiwania względem uczelni były wysokie, zarówno pod względem poziomu nauczania, poziomu prac od administracji, jak i zaplecza infrastrukturalnego. Wchodząc w mury Uniwersytetu atmosfera wzniosłości trochę opadła. Miejsca odbywania się zajęć bardziej przypominają sale w liceum aniżeli szkoły wyższej (nr 140).

Swojego rozczarowania odnośnie do miejsca studiów nie kryje również inna badana, dla której uniwersytet nie różni się pod tym względem od zwykłych szkół:

> Wybierając się na studia wyobrażałam sobie uczelnię, jako miejsce dorosłych, poważnych osób, gdzie można zdobyć wiedzę teoretyczną i doświadczenie praktyczne. Przed oczyma miałam obraz amerykańskich collegów, gdzie studenci chodzą z teczkami i rozwijają swoje zainteresowania. Moje marzenia prysły po pierwszym semestrze, gdy zobaczyłam, że studia to nie kadr wyjęty z filmu czy serialu. (...) Ławki, tablice, kreda – wszystko jak w poprzednich szkołach. Z tym, że mało kto wywołuje do tablicy i odpytuje, kolokwia są raczej zapowiedziane, a sesja odbywa się tylko dwa razy do roku (nr 223).

Studenci zauważają, że architektura wnętrz, organizacja przestrzeni nie jest przyjazna procesowi uczeni się. Dostrzegają przy tym sprzeczność między tym, czego się uczą na zajęciach na temat znaczenia odpowiednich warunków, estetyki miejsc dla pracy umysłowej, a tym, w jakich warunkach oni sami studiują:

> Sale są bardzo małe, często nie mogą pomieścić studentów jednej grupy, nie wspominając już, że część zajęć odbywa się w salach w piwnicy. Nie wpływa to zbyt dobrze na moje samopoczucie w tym miejscu. Nieco lepiej prezentuje druga siedziba Instytutu. Jednak i to miejsce nie budzi pozytywnych skojarzeń – rozmawialiśmy o tym niejednokrotnie podczas zajęć (...) – nieprzyjemny kolor ścian, mało estetyczne wyposażenie, psujący się sprzęt nie ułatwiają przyswajania wiedzy i prowadzeniu porywających dyskusji (nr 58).

Taka organizacja przestrzeni fizycznej, na wzór systemu klasowego z osobnym biurkiem dla nauczyciela i całymi rzędami stolików i krzeseł dla studentów, wzmacnia atmosferę „szkolności" także poprzez metodykę prowadzonych zajęć opartą na schematycznym modelu przekazu i odbioru wiedzy.

2.2. Metodyka nauczania

Wraz z rozpoczęciem studiów i koniecznością wprowadzenia modyfikacji w zakresie organizacji życia studenci doświadczają prawdziwie rewolucyjnych zmian. Uczą się dostosowywać do odgórnie zaproponowanego

harmonogramu z dużymi przerwami między zajęciami, które „układane są w sposób zdecydowanie utrudniający i uprzykrzający studentowi życie" systemem nauki „zajęcia–sesja" (nr 1). Mają trudności z zapełnianiem przerw między kolejnymi zajęciami. Uczą się odpowiedniego zwracania do nauczycieli akademickich, dostosowywania się do zmieniających się co semestr wykładowców, co czasami jest „kłopotliwe, ponieważ na nowo trzeba poznawać zwyczaje prowadzących" (nr 62).

Studenci przyznają, że nie widzą zasadniczej różnicy między stylem nauczania w szkole średniej a sposobem prowadzenia zajęć na uniwersytecie. Mają świadomość braku realnego wpływu na wybór przedmiotów (nawet tych określanych jako „przedmioty do wyboru"), treści zajęć, literatury, miejsca własnych praktyk. Nikt z nimi nie negocjuje planu czy harmonogramu. Zostają we wszystkim wyręczeni. Uczą się konformizmu, czują się „upupiani", i jak dostrzegają: „Ścisłe wymagania uniwersyteckie często blokują możliwości podejmowania własnych rozwiązań" (nr 152). Wszystko to jest zaplanowane, podane do wiadomości studentów, a następnie realizowane. W porównaniu ze szkołą średnią zwiększona zostaje objętość materiału do opanowania w stosunkowo krótki czasie, zajęcia odbywają się w ciągu całego dnia i trzeba przemieszczać się z miejsca na miejsce.

W opinii studentów zarówno w szkole, jak i na uczelni panują schematyzm i sztywność odnośnie do planów studiów, harmonogramów, organizacji procesu dydaktycznego. Plany i harmonogramy są odgórnie narzucone. Uwzględniają one preferencje osób je wprowadzających, tj. nauczycieli akademickich. Studenci przypuszczają też, że dobór przedmiotów i treści wynikają z osobistych zainteresowań danego wykładowcy, na przykład tego, że napisał na ten temat jakąś książkę. Nie mają one wiele wspólnego z zainteresowaniami samych studentów. Tymczasem, jak już o tym wspominałam w rozdziale wcześniejszym, oczekiwania studentów co do występowania różnych przedmiotów, ich proporcji są odmienne, aby nie powiedzieć, że dokładnie odwrotne od tych, które oferuje uczelnia. Badani uważają, że nie są traktowani poważnie, nie są partnerami, których głos się liczy przy organizacji procesu kształcenia. Chcieliby mieć możliwość wpływu na harmonogramy, w których uwzględniono by odpowiednią ilość czasu na relaks, czytanie tego, co studentów rzeczywiście interesuje, oraz inne obowiązki i zajęcia realizowane poza uczelnią.

Pomimo że studenci przyznają, że wykładowcy idą na rękę, jeżeli chodzi na przykład o przepisywanie się do innych grup, czy są przychylni w stosunku do indywidualizacji ich pracy, nadrabiania zajęć, materiału, to w najważniejszych dla nich sprawach nie mają możliwości decydowania o sobie. Także różne ustępstwa poczynione przez wykładowców nie znajdują pozytywnego finału. Najdrobniejsza zmiana uruchamia bowiem całą serię dodatkowych zabiegów, co znowu zabiera im czas, na przykład konieczność

zdobywania na piśmie zgody dyrekcji, odpowiednich pozwoleń, zaświadczeń itp. W rezultacie to zniechęca czy demotywuje ich do podejmowania kolejnych prób zmian.

Jak wynika zarówno z analizy ilościowej, jak i jakościowej codziennych doświadczeń wynoszonych przez studentów z zajęć, występuje podobny jak w szkole schematyzm organizacji procesu edukacyjnego, tj.: przekazywanie, odbieranie i przyswajanie gotowej wiedzy.

Pomimo że uczelnia gwarantuje im możliwość wyboru przedmiotów fakultatywnych, w rzeczywistości takiego wyboru są pozbawieni, ponieważ skutecznie uniemożliwi im to system USOS, przyjmujący limitowaną liczbę osób na takie zajęcia: „Na USOS-ie liczy się tylko refleks i szybkość internetu domowego. Tylko te współczynniki warunkują wybór przedmiotów dodatkowych, które rzekomo mają rozwijać nasze pasje i zainteresowania" (nr 122). Zwyciężają ci, którzy są sprytni i opanowali technikę zapisu na kilka kursów jednocześnie, co uniemożliwia rejestrację studentom z pierwszego roku nieposiadającym jeszcze znajomości akademickich reguł gry. Zapisy w wersji elektronicznej rozpoczynają się o określonej godzinie i trwają zaledwie kilka sekund. W konsekwencji studenci są zmuszeni, aby wybrać przedmiot „do wyboru" spośród tych, które niekoniecznie łączą się z ich zainteresowaniami, ale na które są wolne miejsca. Studenci teoretycznie mają prawo do samodzielnego wyboru przedmiotów, w praktyce jednak nie jest to już tak oczywiste. Wiedzą, że mają możliwość dopisania się za zgodą osoby prowadzącej na preferowane przez siebie zajęcia, że mogą wybrać kurs poza swoją jednostką, ale takiej gwarancji nigdy nie ma (bo na przykład takich osób jest znacznie więcej), poza tym znowu uruchamia to ciąg różnych koniecznych do załatwienia spraw formalnych. Nie warto więc inwestować czasu w takie zabiegi, ponieważ można się dokształcać w innych miejscach.

Schemat procesu nauczania–uczenia się niewiele różni się od tego znanego już im z wcześniejszych etapów kształcenia. Zauważają, że na studiach nacisk położony jest na czytanie i zapamiętywanie treści, brak jest elastyczności programów. W jednym z esejów można przeczytać:

> Studia to czas niczym nie różniący się od czasu spędzonego na niższych szczeblach edukacji. Dostajemy podział godzin, sylabus, kryteria zaliczenia, robisz to czego oczekuje prowadzący – przechodzisz dalej. Atmosfera studiowania przebiega jednak w mniejszej presji. Nie musisz ukończyć studiów, po prostu chcesz to zrobić. Czasem bardziej, czasem mniej. Są momenty w których jestem rozczarowana sztywnością i schematycznością zajęć (nr 158).

W porównaniu jednak z nauką w szkole średniej na studiach „duża ilość materiału podawana jest w krótkich odcinkach czasowych" (nr 71). Dla początkujących studentów jest to trudne ze względu na brak umiejętności uczenia się.

Studenci przyznają, że na uczelni są zajęcia prowadzone przez wykładowców z pasją, i nawet trudne zajęcia okazują się wtedy interesujące; są też zajęcia, które zapowiadają się, na przykład po nazwie przedmiotu, jako bardzo interesujące, a takie w rzeczywistości nie są. Jak podkreślali studenci, jest to sprawa niezwykle zindywidualizowana, ale, co ciekawe, przyznawali, że za atrakcyjność zajęć odpowiada wyłącznie wykładowca. Tak więc jedna z badanych zauważa, że mało interesujące zajęcie to wynik „przede wszystkim z nieudolności prowadzących, braku aktualnego odniesienia do rzeczywistości i braku pomysłu, wizji przedmiotu, czegoś czym zainteresują studentów" (nr 35N).

Zarówno analiza ilościowa, jak i jakościowa pokazują, że studenci są krytycznie nastawieni do dużej ilości materiału do opanowania, wiedzy teoretycznej, ale i form zajęć, które w ich przekonaniu są mało atrakcyjne i opierają się na znanym już im schemacie: odbierania wiedzy, jej przyswajania i sprawdzania, dlatego też: „Większość czasu zajmuje zaliczanie zajęć, odpytywanie i prezentacje (...)" (nr 187).

W pracach studentów można natknąć się na charakterystyczne określenia procesu nauczania–uczenia się, na przykład jest to: „przekazywanie informacji", „schematyczne odtwarzanie tekstów", „bierne studiowanie", „pozyskiwanie wiadomości", „cytowanie na głos", „przerabianie materiału", „maglowanie w kółko od nowa tego samego", „tłoczenie wiedzy", „podawanie wiedzy na tacy", „czytanie i omawianie tekstu", „przyswajanie materiału", „zapamiętywanie", „wkuwanie regułek i definicji", „odtwarzanie", „wyuczenie się". Ponadto młodzi ludzie zauważają, że na studiach uczą się: „głośnego czytania, odpowiadania na pytania prowadzącego śledząc tekst zdanie po zdaniu (nie wyciągając żadnych wniosków) czy przetrwania niezauważonym, nie odzywając się. Innym typem zajęć są wykłady, które często nie wnoszą niczego w studiowanie. Nie ma w nich niczego, czego nie byłoby w książkach" (nr 42).

Studenci krytykują tradycyjne formy zajęć i metody pracy, przede wszystkim wykłady, zajęcia oparte na pracy z tekstem oraz ich prezentacjach. Cenią natomiast zajęcia wykorzystujące pracę w grupie.

Jeżeli chodzi o wykłady, to doceniają profesjonalizm kadry naukowej, niemniej taka forma uważana jest za „monotonny monolog". Opowiadają się za zajęciami rzeczywiście aktywizującymi studentów, a nie takimi, które stwarzają pozory takiej aktywności. Krytycznie odnoszą się do zajęć opartych na prezentacjach swoich kolegów i koleżanek, które, jak zauważają, są często nudne, oparte najczęściej na jednym źródle wiedzy, tj. internecie. Dostrzegają, że taka forma pracy tak naprawdę jest tylko jednorazowym przygotowaniem się na zajęcia, a potem odpoczywa się już resztę semestru, nie robiąc nic.

Studenci negatywnie ocenili jeszcze jeden typ zajęć: te „oparte na pracy z tekstem". Z ich relacji wynika, że w tym wypadku dominuje sztywny

schemat postępowania: przeczytanie (czasami na zajęciach), zapamiętanie, odpytanie i ewentualnie zaliczenie treści. Wskazują, że materiał na nich jest po prostu „przerabiany", a sam proces – czysto odtwórczy. Przebywając na takich zajęciach, studenci się nudzą.

Będąc krytycznymi obserwatorami codzienności akademickiego życia, potrafią dostrzec, że taki sposób organizacji procesu nauczania–uczenia się ujawnia z całą mocą rozbieżność między tym, czego dowiadują się na zajęciach o efektywnych strategiach nauczania i uczenia się, optymalnych warunkach do tego potrzebnych, a tym, co na niektórych zajęciach występuje. Odszyfrowują niepisaną zasadę: „Róbcie tak, jak mówię, a nie jak postępuję" . Także i w tym wypadku potrafią dostrzec rozdźwięk między tym, o czym się dowiadują na jednych zajęciach, a tym, czego się oczekuje na innych, a co jest zaprzeczeniem programu jawnego. W czasie studiów pedagogicznych dowiadują się o znaczeniu aktywnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą pobudzających do samodzielnego, krytycznego, kreatywnego myślenia, natomiast w czasie uczelnianych zajęć stykają się z podającymi metodami pracy, prowadzącymi do zniechęcania i zaprzestawania przygotowania się do nich.

Z analizy esejów wynika, że w czasie zajęć nie docenia się udziału w wolontariacie, indywidualnych zdolności poszczególnych studentów, gdyż: „kreatywność nie mieści się w tym systemie" (nr 243). Praca z tekstem jako ostatecznym źródłem wiedzy w konsekwencji prowadzi do tego, że, jak zauważa jedna ze studentek: „Ślepo wierzy się pisanym słowom lub wykładowcy (...)" (nr 278). Ponadto w tym samym eseju przyznaje: „Boimy się zadawać pytania, polemizować, próbować znajdować odpowiedzi na różne problemy. Poddajemy się schematowi i planowi zajęć..." (nr 278).

W kontekście przyswajania treści o znaczeniu aktywności na rzecz własnego rozwoju, konieczności ustawicznego kształcenia paradoksalnie brakuje czasu na samokształcenie, a studia stają się czasem biernego przyswajania gotowej wiedzy. O nieaktualnych metodach i studiowanych treściach można przeczytać w takim fragmencie:

> Podobnie na ćwiczeniach lub interaktywnych wykładach, gdy student jest o coś pytany, ma ograniczone pole wypowiedzi. Najczęściej trzeba odpowiedzieć dokładnie to, co wykładowca ma na myśli. Podobnie przy interpretacji tekstów. Na przedmiotach, na których można uruchomić własną wiedzę, czy przemyślenia trzeba się trzymać ściśle tekstu, bo jakaś mądra osoba 100 lat temu tak powiedziała (nr 21).

Młodzi ludzie uważają, że bardzo często zainteresowania wykładowców kończą się na literaturze zawartej w sylabusie i wiedzy „z drugiej ręki". Nie docenia się natomiast osobistej wiedzy studentów, ich pozaobowiązkowej aktywności w innych obszarach. Studentów ocenia się natomiast pod ką-

tem przyswojonej przez nich wiedzy, umiejętności operowania naukowym językiem, poruszania się w świecie teorii i klasyfikacji.

Rozbicie zajęć na cały dzień, brak elastyczności programów, tradycyjne formy i metody pracy utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają samodzielne uczenie się, bowiem często zajęcia kolidują z dodatkowymi zajęciami i wtedy te ostatnie trzeba przerwać: „Studia to proces samorozwoju. Są wyrazem naszych zainteresowań. Podobno. Praktyka studencka pokazuje jednak, że rzeczywistość jest inna niż oczekiwania. Studia to czas niczym nieróżniący się od czasu spędzonego na niższych szczeblach edukacji" (nr 158). Inny znamienny cytat: „(...) o samorozwój musimy upominać się sami, bo uczelnia tego nie umożliwia, jedynie ludzie i atmosfera jest taka, jaką sobie wyobrażaliśmy na początku" (nr 214).

W przekonaniu studentów brakuje kreatywnych form pracy stymulujących do samodzielnego myślenia oraz rozwiązywania sytuacji problemowych. Studiowanie powinno stwarzać więcej możliwości do: wychodzenia poza wytyczone w programach studiów ścieżki, prowadzenia rozmów i dyskutowania, prezentowania swych poglądów bez oporów czy obaw przed nieuzasadnioną krytyką. Dla innych przekraczanie schematów to poszukiwanie wiedzy w różnych miejscach: „Studia, a właściwie jeden z wykładowców uświadomił mi co to znaczy STUDIOWAĆ. Pokazał, czym różni się nauka od studiowania. To zachęciło mnie do pogłębienia swojej wiedzy, do wychodzenia poza normy i ramy. Zachęciło mnie to także do zaangażowania się" (nr 124), z kolei inna studentka dodaje: „Studiowanie polega w większej mierze na samodzielnym poszukiwaniu zagadnień i informacji dla nas istotnych, daje to jednak dużo więcej możliwości niż szkoła, w której podawana jest sucha wiedza i brak miejsca na kreatywność. Studia pokazują, gdzie szukać" (nr 142).

W związku z tak postrzeganą rzeczywistością studenci zgłaszają postulaty organizowania zajęć, doboru treści kształcenia oraz metody pracy w ten sposób, aby nie dać możliwości nudzenia się. Niektórzy uważają, że zadaniem nauczyciela akademickiego powinno być również zabieganie o uwagę studentów. Jednym słowem to nauczycielom powinno zależeć, żeby studentom chciało się chcieć uczyć. Symptomatyczne jest, że studenci oczekują od prowadzących, że ci zmotywują ich do pracy, rozbudzą ciekawość poznawczą: „Nas studentów naprawdę można zmotywować do poszerzania horyzontów, my potrzebujemy motywacji. Chciałabym większych konkretów, znaleźć potem pracę" (nr 29). Kierują się motywacją zewnętrzną: „Na ćwiczenia TRZEBA chodzić, żeby zaliczyć, można ponieś duże konsekwencje w przeciwnym razie" (nr 44). Jednym ze sposobów na tworzenie ciekawych zajęć, podsuwanym przez studentów, jest wykorzystanie wiedzy osobistej, wprowadzanie bardziej interesującej tematyki oraz ciekawostek z życia zawodowego.

W opinii badanych sposobem na nudę jest wprowadzenie na zajęcia wiedzy życiowej, ponieważ jest ona bardziej pożyteczna niż ta teoretyczna – oderwana od problemów realnego świata. Brak takiej wiedzy w programie jawnym, nieuwzględnianie tego, co łączy się z osobistym życiem studentów, bywają postrzegane jako brak szacunku do nich – istot myślących i czujących: „Często zauważam zbyt mechaniczne podejście do nas jako studentów, gdy traktuje się nas jako obiekt, którego wiedzę trzeba zbadać, a nie jako człowieka, który oprócz wiedzy ma swoje poglądy, emocje i zainteresowania" (nr 18). W jeszcze innym fragmencie można przeczytać: „Nie wiem, ale staję się to bardzo męczące dla kogoś, komu się wydawało, że studia to nie tylko wiedza, ale i pewnego rodzaju wiedza życiowa, nabyta z doświadczeniem życia, a także pewne predyspozycje osobowości. Otóż nie! Dla wszystkich wokół ważniejsze są definicje i książkowa wiedza niż umiejętność myślenia" (nr 23).

W wypowiedziach tych wyraźnie zauważa się przepaść dzielącą „świat studentów" i „świat akademicki", świat wiedzy potocznej i tej akademickiej. Można przyjąć, że sytuacja taka prowadzi do utrwalania się różnych form pozorowanych działań w uniwersytecie.

2.3. Nieformalne oczekiwania nauczycieli akademickich

W jednym z nielicznym artykułów poświęconych ukrytemu programowi na uniwersytecie fenomen ten jest rozumiany jako stawianie nieformalnych wymagań studentom, które są częściowo nieświadomie, a częściowo świadomie wprowadzane przez nauczycieli akademickich. Podkreśla się, że aby osiągnąć sukces na uniwersytecie, studenci muszą je poznać i opanować. Dokonują tego najczęściej drogą prób i błędów. Te nieformalne wymagania dotyczą przede wszystkim zachowań, wzorów interakcji, wypowiedzi i argumentacji – umiejętności i kwalifikacji, które mają u studiujących rozwinąć naukową perspektywę, racjonalne myślenie i odpowiednią postawę do studiowanej dyscypliny. Ważnym nieoficjalnym wymogiem jest rozwinięcie umiejętności myślenia abstrakcyjnego. Studenci zobowiązani są do pracy z teoretycznymi konstruktami i posługiwania się naukowym językiem. To podstawowe kryteria, według których się ich ocenia. Dlatego też, kiedy studiują literaturę lub przygotowują się do egzaminów, przyjmują postawę „zorientowaną na nauczyciela". To on określa, co czytać i na co zwracać uwagę. Jeśli coś zostanie przez niego pominięte, to z dużym prawdopodobieństwem zostanie pominięte przez większość studentów. Nieformalnym wymaganiem potrzebnym do pomyślnego ukończenia studiów jest także podporządkowanie się biurokratycznej organizacji uniwersytetu[440].

[440] Za: G. Bergenhenegouwen, *op. cit*.

Z analizy esejów studentów pedagogiki wynika, że kończąc szkołę średnią, chcą oni zerwać z pewnym etapem edukacji, który łączy się z trudami zdobywania wiedzy encyklopedycznej, uczenia się przedmiotów, które nie budzą ich większego zainteresowania, przymusem samego spełniania obowiązku uczęszczania do szkoły, chcą wyrwać się spod kontroli rodziców i wychowawców. Podejmując decyzję o wyborze studiów, mają nadzieję na wejście w nowy etap życia i rozpoczęcie radykalnie odmiennego od dotychczasowego etapu kształcenia. Przychodzą na studia z młodzieńczymi ideałami, oczekiwaniami, że będą zdobywać wiedzę inną niż ta, z którą zetknęli się w szkole średniej, zarówno ze względu na treść, jak i sposób jej przekazywania oraz egzaminowania. Mają wówczas wyobrażenia o zdobywaniu wiedzy i umiejętności zgodnych ze swoimi zainteresowaniami.

Tymczasem na zajęciach z różnych przedmiotó zdobywają dużą ilość wiedzy podręcznikowej, teoretycznej, oderwanej od życia i realnych problemów, która w ich przekonaniu do niczego się nie przyda. Zdają sobie jednak sprawę z tego, że muszą zrealizować formalne i nieformalne wymagania, aby studia ukończyć. Kiedy pojawia się wewnętrzny konflikt między tym, czego oni od studiów oczekiwali, a tym, co zostało im zaproponowane przez uczelnię, decydują się na dostosowanie się do formalnych i nieformalnych wymagań na tyle, na ile to jest potrzebne do pomyślnego ukończenia studiów. Pomimo że czują wewnętrzny opór i działają wbrew sobie, decydują się także na spełnienie oczekiwań nauczycieli akademickich.

Wyniki analizy wypowiedzi potwierdzają, że studenci, podobnie jak uczniowie na niższych poziomach kształcenia, od momentu rozpoczęcia zajęć zwracają uwagę na te wymagania określane przez nauczycieli akademickich, zwłaszcza kryteria dotyczące możliwości zdobycia zaliczenia danego przedmiotu, na przykład frekwencja na zajęciach, forma egzaminu itp. Z jednej strony zadanie mają utrudnione, ponieważ nauczyciele akademiccy zmieniają się o wiele częściej niż w szkole średniej, z drugiej jednak mają już bogate doświadczenie w tym kierunku wyniesione z wcześniejszych szkół oraz źródła nieformalnej wiedzy na temat poszczególnych wykładowców, którymi są starsze roczniki studentów. Każde pierwsze zetknięcie z osobą prowadzącą zajęcia jest dobrą okazją do poszukiwania jak największej informacji na temat tego, jak elastyczny jest dany wykładowca, na przykład ile będzie można opuścić zajęć. Studenci skrupulatnie śledzą to, co należy robić, aby przedmiot zaliczyć. Interesuje ich, w jakim stopniu nauczyciele akademiccy wywiązują się ze stawianych wymagań i są konsekwentni w ich przestrzeganiu i wcielaniu w życie.

Odnosząc się do własnych doświadczeń, zauważają, że z reguły nie są oni tak groźni, jak to wynika z pierwszego spotkania, że prezentowane przez nich wymagania nie są tak restrykcyjnie przestrzegane. Stwierdzają,

że przejście z formalnych do bardziej partnerskich relacji następuje z czasem i kiedy skończy się już pierwszy rok studiów można liczyć na fory u nauczycieli uniwersyteckich. Zauważają, że: „na wyższych latach zadają na egzaminie 1–2 proste pytania. Nie egzekwują już też w takim samym stopniu jak na pierwszym roku obecności ani przygotowania do zajęć" (nr 244). Podkreślają również, że każdy z prowadzących ma w sobie „cząstkę anioła" oraz że „idzie się z nimi dogadać".

Okres studiów jest to jednak czas ciągłej czujności, stałego testowania nauczycieli akademickich. Starają się określić ich preferencje po to, aby zoptymalizować plan swojej pracy na danych zajęciach. Jest to szczególnie ważne, gdyż studenci zakładają, że fizycznie nie jest możliwe dobre przygotowanie się na każde zajęcia, tak jak oczekiwaliby tego prowadzący. Są przekonani, że każdy z nich traktuje swój przedmiot jako najważniejszy, dlatego też zadają duże partie materiału do przeczytania. Uważają, że nie mają oni orientacji w obciążeniu studentów liczbą obowiązków, ponieważ nie konsultują między sobą tego, co zadają, czego wymagają, a cierpią tylko studenci. Skoro zatem nie jest możliwe przygotowanie się równie dobrze na wszystkie zajęcia, muszą dobrze rozeznać się w tym, w które zajęcia muszą zainwestować swój czas i energię, a które mogą sobie darować.

Pod wpływem codziennego przebywania na studiach, obserwacji akademickiego życia, opinii zbieranych od innych starają się tę ważną, a nieformalną wiedzę poznać i przyswoić. Pozwala im ona dostosować własny styl pracy do formalnych i nieformalnych oczekiwań nauczycieli akademickich. Jest to zadanie o tyle trudne, że studenci mają negatywny stosunek do wiedzy teoretycznej. Zdają sobie jednak sprawę z tego, że dla wykładowców, odwrotnie: wiedza teoretyczna jest wartością nadrzędną. Dają temu wyraz w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć, w zlecanych im pracach, w mniej lub bardziej świadomie kierowanych do nich oczekiwaniach co do sposobów przyswajania, egzekwowania i oceniania zdobywanej wiedzy.

O tym, że to wiedza teoretyczna jest wartością nadrzędną, przekonują się z planu i harmonogramu zajęć. Królują w nich przedmioty ogólne, a nawet te, co do których wydaje się, że mają charakter praktyczny, też są przeteoretyzowane. Szczególny szacunek do wiedzy teoretycznej zdradza stałe odwoływanie się przez prowadzących do literatury naukowej, używanie terminologii specjalistycznej z określonej dziedziny wiedzy, powoływanie się na nazwiska wybitnych autorytetów. Ponadto zauważają, że na przedmioty ogólne przeznaczona jest duża liczba godzin, materiał na nie obowiązujący jest obszerny, egzaminy z nich jest trudniej zdać, a nawet, jak dodaje jedna z badanych: „Zajęcia z kanonu są często dużo lepiej prowadzone niż te przynależne do konkretnej specjalizacji" (nr 21). Nie trudno

zatem stwierdzić, które przedmioty są ważne, a które ważniejsze. Tym bardziej że na egzaminach w ogóle nie ocenia się kompetencji praktycznych przyszłego kandydata do zawodu, ignoruje się zaangażowanie studentów w działalność edukacyjną poza uczelnią.

Z doświadczeń badanych wynika, że innym nieformalnym wymaganiem płynącym ze strony nauczycieli jest oczekiwanie od nich odwoływania się do jak największej liczby pozycji z literatury naukowej, na przykład przy pisaniu różnych prac zaliczeniowych. Niektórzy z nich podporządkowują się tym wymaganiom i przyznają, że zamiast wykorzystywać swój potencjał biegają po różnych bibliotekach w poszukiwaniu odpowiednich podręczników, ale też „idą na skróty" i przeszukują tylko źródła internetowe. Nie dość, że pogłębia się ich niechęć do wiedzy podręcznikowej, to jeszcze mają poczucie, że na uniwersytecie zabija się ich inwencję twórczą i nie uczy się ich krytycznego myślenia, nie dopuszcza własnej wiedzy i pomysłów, a powiela myśli innych. Dostrzegają sprzeczność między tym, czego uczy się na temat znaczenia samodzielnego myślenia, a tym, czego rzeczywiście oczekuje się w trakcie kolejnych zajęć, zarówno wykładów, jak i ćwiczeń: „Z jednej strony wymaga się od studentów kreatywności, samodzielności myślenia, oryginalności sądów i opinii. Jednak z drugiej strony obecna jest uniformizacja wiedzy. Napisanie eseju bez odniesienia się do kilkunastu pozycji jest niemożliwe" (nr 317).

Szczególną trudnością dla studentów pedagogiki jest sprostanie wymaganiom nauczycieli odnośnie do dokładnego opanowania teorii, klasyfikacji i definicji. Przebywając na studiach, nabierają przeświadczenia, że ich prace, wypowiedzi są wyżej oceniane wtedy, kiedy odwołują się do terminologii naukowej. Są przekonani, że oczekuje się od nich posługiwania się językiem naukowym, używania abstrakcyjnych pojęć nawet wtedy, kiedy nie do końca rozumie się ich sens. Ważne jest przecież „robienie dobrego wrażenia". Pisząc eseje, studenci mniej lub bardziej świadomie używali więc skomplikowanej terminologii, tak jakby chcieli pokazać siebie w lepszym świetle. Dość znamiennym tego przykładem jest taki fragment wypowiedzi:

> Obecnie wydaje mi się, że rozwojowo znajduję się na etapie krytycznym: nowe wiadomości i doświadczenia zostały zasymilowane, ale akomodacja ich nie jest jeszcze pełna. Stąd od jakiegoś roku odczuwam stres związany właśnie z tym, że ideały zostały podkopane. Bynajmniej nie jest to zły, zniewalający stres. Dostrzegam jego wartość (nr 231),

I jeszcze inna wypowiedź:

> Prakseologia powinna zająć miejsce formułek i obszarów zagadnień, które absolutnie nie wpływają na praktyczne funkcjonowanie pedagogów. (...) wydaje mi się, że niewiele osób introspekcyjnie podchodzi np. do zagadnień etyki. Spora część studentów traktuje te zagadnienia jak obszar naukowy oderwany

> od rzeczywistości, zupełnie abstrahujący od życia. Osobiście jednak mam świadomość tego, że każda praktyka, poszczególne doświadczenie pedagogiczne ma swe źródła w etyce. Niemożliwe wydaje się skuteczne oddziaływanie pedagoga, który nie uznał wartości drugiego człowieka lub relacji poziomej między wychowankiem a opiekunem (nr 26).

Nie tylko codzienna praca na zajęciach, ale także sposób egzekwowania i oceniania przez prowadzących wiedzy podpowiadają studentom, jak mają się uczyć, aby pomyślnie zdać egzaminy, zaliczyć przedmiot, wreszcie ukończyć studia. Pojawiają się wypowiedzi sugerujące instrumentalny stosunek do wiedzy samych nauczycieli akademickich: „[studia – przyp. D.P.] nie przekazują ideału, że wiedza jest czymś cennym, czymś wartościowym, a przekazują to, że tyle i tyle materiału jest wymagane na ocenę 4 lub 5 i każdy w zależności od ambicji uczy się z konieczności na daną ocenę" (nr 227). Dzieląc się swoimi doświadczeniami z egzaminów, sukcesami i porażkami, przekonują, że należy dosłownie odtwarzać wiedzę podręcznikową, przywoływać nazwiska znanych autorytetów naukowych i „mówić cytatami": „Oczywiście rozumiem, że znajomość pewnych pojęć i teorii jest niezbędna, ale jest zdecydowanie za duży nacisk wykładowców, by cytować to z pamięci, a nie moimi słowami" (nr 156).

Studiujący zwracają uwagę, że także ocena jest czymś względnym, nie oddaje rzeczywistego ich wysiłku, ale jest wynikiem umiejętnego dopasowania się do systemu i opanowania obowiązujących w nim reguł: „(...) studia i sposób sprawdzania wiedzy tak naprawdę pokazują kto potrafi PRZETRWAĆ, PRZYSTOSOWAĆ się do oczekiwań nauczycieli akademickich" (nr 23). O skutkach takiego uczenia się prowadzącego do konformizmu, zaniku samodzielnego i krytycznego myślenia pisze jedna ze studentek w następujący sposób: „Nauczyciele też oczekują jedynie czytania, też myślenia, ale tak, jak oni myślą" (nr 3N). Z obserwacji życia akademickiego studenci wynoszą, że na zajęciach nagradzani są ci, którzy odtwarzają przeczytane teksty, odpowiadają „zgodnie z kluczem", „pod wykładowcę", zgodnie z literą tekstu, to, „co autor miał na myśli". Nastawiają się zatem na „zakuwanie" wymaganych treści i odtwarzanie gotowej, podręcznikowej wiedzy na egzaminie. Konsekwencją tego jest przyjmowanie postawy ukierunkowanej na spełnianie oczekiwań nauczycieli w czasie zajęć i przygotowywania się do egzaminów.

I tutaj studenci dostrzegają rozbieżność między tym, co się im mówi na zajęciach, a tym, jak realizacja tych postulatów wygląda w rzeczywistości: „W liceum nie uczy się samodzielnego myślenia, tylko działania wg klucza. Na studiach miało być inaczej, obiecuje się gruszki na wierzbie, a tak naprawdę również uczymy się zgodnie ze schematem" (nr 21). Uczą się, że należy rozwijać kreatywne myślenie, po czym na zajęciach spotykają się z podającymi metodami pracy, tj. wykłady oparte na przekazywaniu suchej

wiedzy, ćwiczenia jako czytanie tekstów lub własne prezentacje, a na egzaminach są nagradzani za dosłowne odtwarzanie treści, na przykład testy z pustymi miejscami na dopisanie właściwego słowa:

> Najtrudniejsze do zaakceptowania jest dla mnie to, że na przedmiotach pedagogicznych stale słyszymy z ust prowadzących, że uczenie się nie powinno polegać na „wkuwaniu" na pamięć, ale na twórczym podejściu i działaniu. Wiedza zdobyta w praktyce, jest dużo cenniejsza od tej wyuczonej na pamięć, „podanej na tacy". Jednak w realiach uniwersyteckich, zaliczanie przedmiotów opiera się tylko i wyłącznie na nauce pamięciowej, przed którą tak często przestrzegają nas prowadzący (...) (nr 168).

Na podobny problem zwraca się uwagę w innym eseju: „Dużo się słyszy na temat, żeby się nie uczyć na pamięć, a potem (...) dostaje się test z zadaniem do uzupełnienia cytatów brakującymi słówkami" (nr 191), albo inna wypowiedź: „Myślałam, że studiowanie polega bardziej na dociekaniu, samodzielnemu poszukiwaniu wiedzy, praktykowaniu itd., a okazało się że mamy wykład, a na egzaminie odpytują nas z tego, co wykładowca powiedział, albo sam napisał w swojej książce" (nr 312).

Studenci przyznają, że uczą się oszukiwać i kiedy mają tylko możliwość otrzymania zestawów testów od starszych roczników, to starają się z tych „udogodnień" korzystać: „(...) w dalszym ciągu wielu z nas sięga po ściągi. Dlaczego? Najczęściej wtedy, gdy materiał został nie dość dobrze wyjaśniony, albo gdy pytania każdego roku wyglądają tak samo. To nas nie motywuje" (nr 290) – usprawiedliwia swoje postępowanie jeden z badanych.

Niektórzy ze studentów mają też wyrobioną opinię na temat oczekiwań nauczyciela co do pożądanych przez niego cech dobrego studenta. Uważają, że nauczyciele preferują typ studenta konformisty, a nie indywidualisty. W ich opinii dobry student potrafi się po prostu podporządkować. Na studiach uczą się, że opłacają się pokora, bierność, uległość, przytakiwanie, powstrzymywanie się od wyrażania własnego zdania i bezkonfliktowość: „Trzeba być grzecznym, przejawiać wysoką kulturę osobistą a to popłaca" (nr 104). Ktoś inny dodaje: „Studia przede wszystkim uczą konformizmu i umiejętności przystosowania do panujących zasad, norm"(nr 92). Śledząc dalej wypowiedź, stwierdza się, że funkcjonowanie studenta na uniwersytecie sprowadza się do bezmyślnej akceptacji i bezrefleksyjnego przyjmowania wiedzy. Studia uczą bierności, zniechęcają do samodzielnego poszerzania wiedzy, zabijają kreatywność oraz indywidualizm:

> Studenci inteligentni, niepokorni, wszelacy indywidualiści nie zostają docenieni. W najprostszy sposób nie opłaca się prezentować tych wartości, upragniony student jest systematyczny, bezrefleksyjny, konformistyczny, bierny przytakujący. Taki typ człowieka jest ceniony i chciany na uczelniach wyższych (nr 92).

W niektórych esejach zwraca się jednak uwagę i na fakt, że to studenci wymuszają na prowadzących pasywny styl pracy oparty na jednostronnej komunikacji z powodu notorycznego braku ich przygotowania do zajęć, niechęci do jakiejkolwiek wiedzy i aktywności, oczekiwania wiedzy „podanej na tacy", co znajduje potwierdzenie między innymi w takim fragmencie: „Studenci skupiają się by nadążyć zapisać wszystko co ewentualnie mogłoby pojawić się na egzaminie. To pochłania ich całą uwagę. (...) Częstym zjawiskiem jest nieumiejętność powtórzenia, co było na wykładzie nawet po 15 minutach od jego zakończenia" (nr 27). Krytyczne uwagi pod adresem kolegów i koleżanek ze studiów dotyczą także braku ich predyspozycji intelektualnych, niemożności poprawnego wysławiania czy wypowiadania się na piśmie.

3. Szkoła wyższa miejscem efektywnego i nieefektywnego uczenia się

3.1. Strategie uczenia się oparte na metapoznaniu

Rola studenta wymaga przyswojenia oficjalnych i nieoficjalnych wymagań związanych z procesem nauczania–uczenia się. Wywiązywanie się z nowej roli zależy od wpływu wielu czynników, w tym i środowiska uczelnianego. Właściwe podejście do nauki jest szczególnie trudne, gdy pojawia się pokusa, jaką jest wolność: „Ta wolność, którą oferują studia, w odróżnieniu od liceum (...) daje dużą swobodę, lecz ma na celu nauczyć studenta odpowiedzialności" (nr 143).

Okazuje się, że wyzwaniem dla młodych ludzi jest brak nadzoru ze strony dorosłych. Dotyczy to przede wszystkim dokonywania wyborów, przyjęcia postawy wobec nauki. Kiedyś odpowiedzialność spoczywała na nauczycielach, wychowawcach i rodzicach, na studiach staje się wyzwaniem to, jak tę wolność wykorzystać. Na podstawie zebranego materiału można wyróżnić grupę studentów podkreślających, że studia dają wolność, która jednak zobowiązuje. Dzięki studiom uczą się samodzielności i odpowiedzialności za swoje czyny. Wolność stymuluje do: „samozaparcia", „samoorganizacji", „systematyczności", „samodyscypliny", „sumienności", „planowania", „terminowości", „obowiązkowości", „punktualności", „elastyczności", „zwiększa motywację do działania na własną rękę", „zmusza do konsekwencji we własnym działaniu", „wytyczania celu i dążenia do niego" oraz „odpowiedzialności za zdobywaną wiedzę". Wolność motywuje do perspektywicznego myślenia o sobie, własnej przyszłości, możliwych zyskach wyniesionych z tego okresu: „Studia nauczyły mnie (...) uczciwości

wobec samej siebie – wiem, że mogę przejść przez nie tzw. suchą stopą, lub zaangażować się i starać, a dzięki temu odnosić jakieś profity w przyszłości" (nr 14). Są wśród badanych jednak i tacy, którzy szczerze przyznają, że brak zewnętrznej kontroli i dyscypliny rozleniwia, skłania do imprezowania i odkładania nauki na ostatnią chwilę.

Rozpoczęcie studiów wiąże się z adaptacją do nowych form zajęć i sposobów egzaminowania, ale przede wszystkim pracy z dużą liczbą naukowych tekstów. W natłoku koniecznych do przyswojenia treści brakuje studentom umiejętności efektywnych stylów uczenia się. Nie zdobywają tych umiejętności na wcześniejszych etapach kształcenia, stąd też na studiach uczą się uczyć:

> Podczas studiów nauczyłam się przede wszystkim gromadzenia i selekcjonowania odpowiednich informacji, potrzebnych do zdania egzaminów. Cały czas, jednak szukam odpowiedniej metody na szybkie i skuteczne przyswojenie dużej ilości materiału. Niestety podczas zajęć nikt nas tego nie uczy, natomiast materiał piętrzy się z każdymi kolejnymi zajęciami (nr 47N).

Studenci zdradzają natomiast, że w czasie studiów uniwersyteckich opanowują umiejętność sporządzania „kreatywnych" notatek, uważnego słuchania, szybkiego czytania i notowania, wypowiadania się na piśmie, sporządzania planów i map pojęciowych.

Zmiany rozwojowe, ale i specyficzna organizacja akademickiego procesu dydaktycznego, oparta na pracy z dużą liczbą tekstów naukowych – sprzyjają rozwojowi metapoznania. Studenci coraz więcej wiedzą o sobie, coraz lepiej też rozumieją własne procesy umysłowe. Są zorientowani co do swoich mocnych i słabych stron, zainteresowań, nawyków odnośnie do uczenia się. Mają wiedzę o różnych typach zadań, rodzajach egzaminów, formach oceniania. Sprzyja temu adekwatny do zadań dobór strategii poznawczych, pozwalających na efektywne uczenie się. Uczą się samoregulować własne procesy poznawcze: planować, monitorować i regulować je. W jednym z esejów można przeczytać:

> To, czego uczą przygotowania do kolejnych egzaminów, to umiejętna selekcja informacji potrzebnych i zbędnych, czytanie szybkie, nastawienie na „wyławianie" konkretnych informacji i sporządzanie rzeczowych, ale dokładnych notatek, które nie będą wymagały powtórnej analizy przerobionych raz tekstów (...). Studia ponadto niewątpliwie zakorzeniają w nas także współpracę, jako podstawową metodę działania, która pozwala na wzajemne dzielenie się własnym potencjałem z innymi i pomaga zarówno wiele zyskać, jak i dać oraz dowiadywać się o sobie samym i o życiu obok nas. Wiem też już teraz, że aby naprawdę zyskać konkretną wiedzę, trzeba samemu podejmować wiele działań i szukać okazji do własnego rozwoju (nr 46).

Badani podkreślali, że pod wpływem studiów stali się bardziej świadomi własnych możliwości poznawczych i emocjonalnych, swoich słabych i mocnych stron w tym zakresie. Okazuje się, że z biegiem czasu trafnie rozpoznawali warunki, które pozwalają na osiąganiu większej sprawności w uczeniu się. Pomocne bywają zarówno zajęcia z technik pracy umysłowej, jak i wyzwania związane ze specyfiką studenckiego życia: doświadczany zamęt informacyjny, stała konieczność weryfikacji i scalania napływających informacji z różnych źródeł, ogrom materiału do opanowania itp. Jest to wynik, wspominanego we wcześniejszym rozdziale, rozwoju samoświadomości, ale zapewne i kontaktu z innymi studentami, który umożliwia porównanie tych zdolności.

Zdaniem studentów to przede wszystkim metoda prób i błędów oraz doświadczane na egzaminach porażki stawały się punktem zwrotnym w zmianie podejścia do nauki: „Zaczęłam rozpisywać materiał w przystępny dla mnie sposób, robiłam mapy myśli i uczyłam się logicznie. Zaowocowało to bardzo dobrymi wynikami z egzaminów w sesji" (nr 145). Metapoznanie przyczynia się do wypracowania indywidualnego stylu uczenia się, który podnosi efektywność uczenia się pokazując, że „wiedza nie stanowi wartości skończonej" (nr 241).

Jedna ze studentek twierdzi:

> Studia uczą przede wszystkim tego, jak się uczyć. (...) Poprzez ogrom tekstów źródłowych, zagłębianie się w poglądy innych ludzi możesz dostrzec drogę dla siebie (...). Studia nauczą Cię jak z pośród tony tekstów znaleźć informacje potrzebne właśnie Tobie, w jaki sposób notować by szybko zapamiętać, jak nauczyć się szybko pisać by nadążać za wykładowcą (nr 3),

z kolei inna studentka dodaje: „wiedza nie stanowi wartości skończonej".

Tak więc samowiedza o własnych stylach uczenia się ułatwia organizację procesu uczenia się i podnosi jego rezultatywność. Z analizy wypowiedzi wynika, że studenci bardzo dobrze opanowują strategie nastawione na zarządzanie zasobami, w tym kierowanie zasobami wewnętrznymi, tj. własnym czasem i energią: „Wcześniej studenci przyzwyczajeni byli do tego, że noc jest do snu, dzień do nauki i czynnych działań. Na studiach doba »rozciąga się«, uczymy się funkcjonować także nocą. Niejednokrotnie to noc jest właśnie najlepszą porą do nauki" (nr 299). Uczą się organizować swoje otoczenie, warunki pracy przez planowanie, rozbijanie zadań na etapy i cele, a także: „(...) szukanie materiałów, organizowanie swojej pracy, nawiązywanie kontaktów i korzystanie z wszelkich dostępnych i pomocnych źródeł. To kolejna rzecz, którą bez wątpienia kształtują studia – umiejętność docierania do możliwie wielu źródeł informacji i wsparcia" (nr 5).

Ważnym źródłem wiedzy i doświadczeń są rówieśnicy, u nich też szuka się pomocy i wsparcia w nauce. Obecność innych studentów uczy podej-

mowania dyskusji, zabierania głosu na forum publicznym, ale i odkrywania mocnych stron, tj.: walki z własnymi słabościami, nieśmiałością, poczuciem niższości, obrony swojego zdania przy użyciu racjonalnych argumentów. Dzięki studiom uczą się pracy w zespole: „Pomimo tego, że zwracamy się do siebie z należytym szacunkiem, często też występuje swobodna atmosfera i możliwość wyrażenia swojego zdania" (nr 137). Ponadto studia uczą ogłady towarzyskiej, obycia intelektualnego i kultury krytykowania.

Studenci przyznają, że na studiach uczą się zarządzania wiedzą i własnym czasem, który ma dla nich ogromną wartość. Uczą się uczyć w niesprzyjających dla siebie okolicznościach, przede wszystkim w chaosie sprzecznych informacji, oraz pracować pod presją czasu. Z tym wiąże się opanowanie różnych strategii obrony siebie przed nadmiarem docierających bodźców oraz przed stresem. Badani wykazują się znajomością zasad sprzyjających dbaniu o higienę pracy umysłowej: stosują odpowiednią dietę, ilość snu i wypoczynek. Opanowanie dużych partii materiału, nadmiar obowiązków uczą ich odpowiedniego planowania nauki.

Do jednych z ważniejszych osiągnięć wyniesionych ze studiów zaliczają umiejętność zdystansowania się do problemów i rezygnowania z wielu spraw i obowiązków, a także określania spraw priorytetowych i mniej ważnych. Natłok spraw i obowiązków, ale i obecność innych studentów skłaniają do „uśredniania" swojego zachowania i odrzucania perfekcjonizmu. Zauważają, że jest to podstawa do utrzymania zdrowia psychicznego:

> (...) studia kształtują przede wszystkim umiejętność sprawnego organizowania swojego czasu oraz kolokwialnie mówiąc „ogarniania" tego wszystkiego, co człowiek ma do zrobienia w danym dniu, tygodniu czy miesiącu. Bardzo silnie związana jest z tym zdolność do dokonywania swego rodzaju selekcji dotyczącej wyboru nie tylko tego, co musimy wykonać, ale także w jakiej kolejności. Koniecznym wydaje się umiejętność rezygnacji z niektórych obowiązków. Student musi uświadomić sobie, że pewne rzeczy można a nawet należy sobie „odpuścić" – nie tylko po to, by zdążyć z tym, co naprawdę ważne, ale także po to, by uniknąć przeciążenia. Wydaje mi się, iż to przychodzi jednak z czasem, trzeba w sobie wypracować zdolność „odpuszczania" (nr 4).

Strategie efektywnej selekcji są niezbędne w gąszczu docierających treści, definicji, teorii, klasyfikacji, sprzecznych i niepewnych informacji. Za warunek sukcesu na studiach uważają trzymanie się zasady „złotego środka": „Jedni wiecznie imprezują, inni uczą się całymi dniami. Ja podchodzę do wszystkiego z ogromnym dystansem i stoickim spokojem. *Sapere aude* – odważ się być mądrym, ale znajdź również horacjański złoty środek, by nie oszaleć" (nr 164) – podsumuje swoje doświadczenia jedna ze studentek.

Dzięki większej wiedzy o indywidualnych cechach pracy umysłowej uczą się powściągliwości, panowania nad emocjami. Przyznają, że nawet

w trudnych sytuacjach potrafią nabrać dystansu do problemów. Dzięki studiom stają się osobami bardziej wyważonymi i zdystansowanymi do wielu spraw, problemów, nauczycieli i biurokracji; nauczyli się funkcjonować w niesprzyjających warunkach, o czym przekonuje między innymi następujący fragment: „Aby poradzić sobie ze stresem i sformalizowaną atmosferą uczelni można odciąć się od niej i traktować studia jako dodatek do pracy, hobby, wolontariat" (nr 244).

Ponadto doświadczane na egzaminach porażki i niepowodzenia uczą determinacji w dążeniu do celu, samozaparcia i wytrwałości. Najwięcej stresu generują egzaminy, szczególnie egzaminy ustne. Wraz ze stresem, który jest nieodłącznym towarzyszem życia studenta, odkrywają w sobie różne odmiany samowzmocnień, które pozwalają im neutralizować sytuacje trudne, na przykład może to być poczucie humoru, dystans do siebie czy pozytywne myślenie. Pisząc o sesji jako kultowym Systemie Eliminacji Słabych Jednostek Akademickich jedna ze studentek zauważa, że:

> (...) grzechem byłoby nie wspomnieć o możliwości wykształcenia umiejętności poszukiwania chęci, motywacji oraz przyswojenia pozytywnego myślenia, podczas gdy uświadamiamy sobie, jak wiele mamy do zrobienia. Co za tym idzie, uczymy się wówczas, jak zaginać czasoprzestrzeń, robić maksymalnie wiele w maksymalnie krótkim czasie (nr 304).

Studenci dostrzegają, że zmaganie się z sytuacjami trudnymi wzmacnia ich wewnętrznie, przygotowuje do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie. Zdanie wyłącznie na siebie w rozwiązywaniu różnych problemów sprawia, że wierzą bardziej w swoje możliwości i odkrywają drzemiący w sobie potencjał. Bez wątpienia są to znaczące doświadczenia ku kształtowaniu tożsamości indywidualnej.

3.2. Strategie uczenia się oparte na zapamiętywaniu i odtwarzaniu

Studenci przychodzą na uniwersytet z nastawieniem na zyskanie szerokiej autonomii. Dotyczy to również swobody przy wyborze tego czego, kiedy i jak się uczyć. Ich postawy do uczenia się obejmują indywidualne strategie uczenia się oparte na pogłębionej wiedzy o pracy własnego umysłu, nieefektywne strategie uczenia się wyniesione z wcześniejszych etapów kształcenia, wzmocnione w czasie studiów, aż po strategie manipulacyjne, aby się w ogóle nie uczyć.

W porównaniu ze szkołą średnią wzrasta liczba przedmiotów, ilość materiału, który trzeba opanować w stosunkowo krótkim czasie. Rozpoczynając studia, młodzi ludzie mają już wypracowane różne strategie uczenia się, które nie są jednak adekwatne i skuteczne na wyższym poziomie edukacji. Stąd też przyznają, że przy pierwszych egzaminach niektóre z nich zawodzą.

Dla części z nich jest to przydatna informacja, która mobilizuje do wypracowania nowych, efektywniejszych strategii uczenia się opartych na wiedzy o indywidualnych stylach uczenia się, inni przeciwnie, pozostają przy tych samych, często mało efektywnych, nastawionych na krótki efekt, tj. na szybkie, powierzchowne przyswojenie wiedzy do momentu egzaminu.

Z czasem uczą się, że materiał nie jest jednak zbyt trudny i można go szybko opanować; zauważają jednocześnie, że relacje z nauczycielami akademickimi stają się na tyle partnerskie, że nie wymagają oni już tyle od starszych studentów, co od „pierwszaków". Coraz bardziej ufają swoim możliwościom i odkładają uczenie się na ostatnią chwilę. I choć dla jednych studia wiążą się z ćwiczeniem się w systematyczności, dla innych przeciwnie, uczą braku systematyczności. Pobyt na studiach uświadamia im, że niektóre ze strategii wykorzystywane wcześniej, także na studiach, okazują się dość skuteczne. Zauważają bowiem, że pod wieloma względami akademicki system nauczania–uczenia się nie różni się od tego, co jest im już znane ze szkoły średniej, a więc: nadal trzeba opanować dużą ilość wiedzy z różnych przedmiotów oraz dominuje ten sam schemat uczenia się oparty na biernym przyswajaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu gotowej wiedzy. Stąd też i strategie uczenia się dopasowują do tego schematu. W ich subiektywnym odczuciu strategie te uznane zostają za efektywne, ponieważ przynoszą wymierny sukces, tj. zaliczenie przedmiotu, a w dalszej perspektywie nadzieję na ukończenie studiów.

Stosowane strategie uczenia się mają charakter doraźny. Studenci nie oceniają ich efektywności ze względu na znaczenie dla swojego rozwoju intelektualnego, możliwość utrwalenia tej wiedzy na przyszłość czy włączenia jej do systemu wiedzy po to, by następnie zarządzać nią w przyszłości.

Dokonywany przez nich wybór strategii uczenia się determinuje ich stosunek do wiedzy akademickiej, a ta nie jest dla nich wartością, nie przekłada się też na sukces życiowy czy materialny. Wiedzę akademicką traktują często jako balast, a czas poświęcony na jej zdobywanie ograniczają do minimum. Duża liczba pejoratywnych określeń na temat wiedzy zdradza ich niezadowolenie, skutkuje przyjmowaniem wobec niej postawy biernej i ignorującej. Studenci uczą się przyswajać jak najmniejszym wysiłkiem intelektualnym to, co niezbędne do ukończenia studiów, a ignorować wszystko to, co w ich przekonaniu nie przyda się w przyszłości.

Ogromna ilość wiedzy, definicji, teorii, klasyfikacji, niejasność, sprzeczność, fragmentaryczność docierających informacji sprawiają, że wybierają takie strategie uczenia się, które pomagają im filtrować nadmiar docierających bodźców. Zakładają, że i tak nie są w stanie sprostać wszystkim wymaganiom, opanować takiej ilości wiedzy, uczą się więc selekcji. Przyznają, że na studiach uczą się uczyć szybko, powierzchownie, byle jak. Zwracają uwagę na przykład na te fragmenty wiedzy, które mogą być im przydatne na egzaminie,

do zaliczenia przedmiotu, w życiu czy w pracy zawodowej albo czytają tylko kilka z dużej liczby zadanych stron, wyciągają jedynie „esencję" z przekazywanych treści czy z zadanego im do przeczytania tekstu. Wybiórcze podejście polega także na uczeniu się „pod wykładowcę", tj. przykładaniu wagi do treści, które według nich mają znaczenie dla osoby prowadzącej zajęcia.

Konieczność opanowania dużej ilości wiedzy, przy słabej motywacji do nauki, braku umiejętności jej efektywnego przyswajania i dostrzegania możliwości jej spożytkowania, braku czasu na naukę, skutkuje instrumentalnym podejściem do nauki i pracą nastawioną na wkładaniem minimum własnego zaangażowania.

Dają się wyodrębnić mało efektywne strategie uczenia się, padają stwierdzenia, że wystarczy „wkuwanie regułek i definicji". Studenci wykorzystują strategie uczenia się oparte na powtarzaniu i zapamiętywaniu treści. Uczenie ich polega na wykorzystywaniu sprawdzonej metody przyswajania wiedzy, tj. powtarzaniu w krótkim czasie obszernego materiału, często są to notatki innych studentów. Nie monitorują rozumienia przyswajanych treści. Wiedza szybko ulega zapomnieniu.

Wykorzystują strategie oparte na zewnętrznych cechach materiału do zapamiętania i dosłownym jego przyswajaniu, bez prób dotarcia do głębszego zrozumienia sensu treści, których się uczą. Zdobywana w ten sposób wiedza staje się zestawem niepowiązanych z sobą informacji i podlega regule 6 x Z, czyli należy: zdobyć odpowiedni materiał, czasami trzeba zapłacić koledze/koleżance, zeskanować, zakuć, zdać i zapomnieć. Absurdalność sytuacji podkreśla autorka następującego fragmentu: „Studenci pedagogiki to odrębna kwestia. (...) Uczą się teorii z zamiłowaniem, definicji z pasją godną fanatyka, by na pytania wymagające logiki nie znać odpowiedzi. Oto współczesny student, znający założenia pedagogiki sprzed kilkudziesięciu lat, a nie potrafiący samodzielnie myśleć" (nr 23).

Interesujący jest fakt, że niektórzy studenci wręcz z premedytacją stosują nieefektywne, krótkoterminowe strategie uczenia się. Wiedzę, która jest dla nich trudna, abstrakcyjna, niezrozumiała, nieprzydatna w praktyce zawodowej i w życiu, chcą zapamiętać tylko do czasu egzaminu, aby następnie wyrzucić ją z głowy. Uczą się biernego reprodukowania niezrozumiałych treści, nie starają się samodzielnie wiedzy przepracować. Uczenie się jest bezproduktywnym procesem. Stąd też dla wielu studia okazują się „pogromcą ideałów i zabójcą pasji".

Studenci wspominają wprawdzie o próbach wspólnego uczenia się z rówieśnikami, ale i w tym wypadku raczej wykorzystują mało efektywne strategie uczenia się. Koncentrują uwagę nie na próbach dotarcia do istoty problemu, omawianiu tego, co niejasne, ale na formalnej stronie materiału. Ważne okazuje się dla nich samo gromadzenie i dzielenie materiału na zadania cząstkowe, przydzielanie ich między siebie. Celem takich stra-

tegii jest skrócenie czasu pracy na samodzielne opracowywanie jakiegoś zagadnienia. Taki styl uczenia się jednak dodatkowo tylko wzmacnia efekt poszatkowanej wiedzy, utrudnia im proces scalania informacji, wychodzenie poza dyscyplinarne podziały, łączenie wiedzy z różnych przedmiotów, całościowe ujęcie problemu czy zagadnienia.

We fragmentach ich wypowiedzi, w których piszą o sposobach poświęcanych uczeniu się, zwraca uwagę fakt, że nie wskazują na to, żeby potrafili efektywniej uczyć się w trakcie trwania zajęć. Okazuje się natomiast, że znaczną ilość czasu zabiera im nie nauka, lecz gromadzenie i uzupełnianie materiałów potrzebnych do zaliczenia przedmiotu i zdania egzaminu. Przywiązują dużą wagę do różnych zabiegów, trików, które trzeba zastosować, aby zdobyć notatki:

> (...) „jak się uczyć" odkryłam dopiero na drugim roku. Szczerze mówiąc, nie chodzę na wszystkie wykłady, ale zawsze wiem o czym są i zawsze jestem przygotowana na egzamin. Udaje mi się to dzięki prostej metodzie: przyjść na jeden lub dwa pierwsze wykłady i ocenić czy przedmiot jest na tyle skomplikowany, że lepiej mieć swoje notatki, jeżeli nie wystarczy zainwestować w dobrą Milkę pod koniec semestru (przeważnie jednak same notatki uzupełniam od razu) (nr 222).

Można przypuszczać, że etap gromadzenia materiałów może stanowić dla wielu najważniejszy – a dla niektórych nawet jedyny – etap w procesie przygotowywania się do egzaminu: „(...) a jak przychodzi do egzaminu to trzeba zdobyć notatki, kserówki (studenci są wykwalifikowaniu w kserowaniu! – tony papieru, wyszukiwanie najtańszego ksero itd. (...). Sesja polega na kserowaniu, szukaniu, a potem trzeba zakuć, zdać, i tak niewiele w głowie zostaje" (nr 42).

Inni szczerze przyznają, że wybierają drogę „na skróty". Nie potrzebują żadnych strategii uczenia się, ponieważ wystarczą im spryt i opanowanie umiejętności „jak ominąć system".

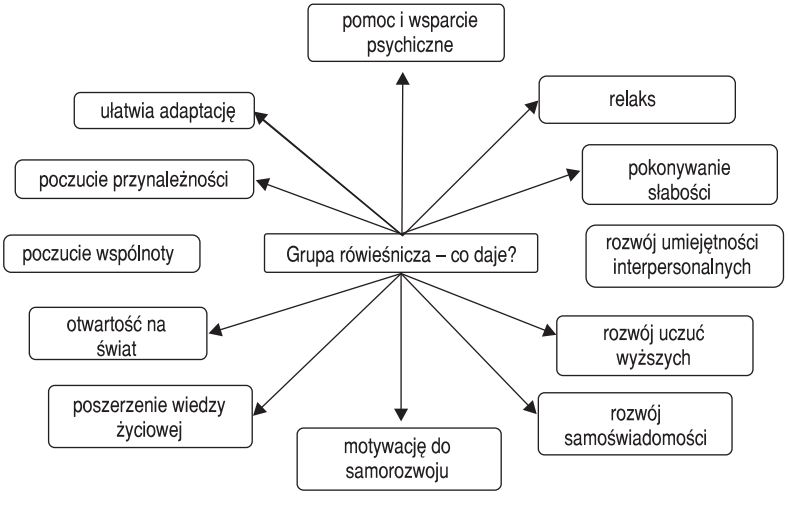
4. Między poczuciem indywidualnego wzrostu a presją nieformalnych oczekiwań – student w grupie rówieśniczej

4.1. Konfrontacja z innymi a stymulowanie rozwoju osobowego

Do niezamierzonych skutków studiów należy zaliczyć zarówno pozytywne, jak i negatywne oddziaływanie innych studentów, nie tylko rówieśników, ale i starszych znajomych spotykanych na uczelni oraz poza nią. Z analizy wypowiedzi wynika, że dzięki nim łatwiej dokonuje się proces usamodzielniania się i że stanowią oni także pomost do życia w dorosłości.

Z przeanalizowanych prac studentów pedagogiki wypływa wniosek, że inni studenci są niezwykle atrakcyjną grupą odniesienia, która ma silny osobowotwórczy, ale też informacyjny i normatywnym wpływ społeczny. To oni dostarczają nieformalnej wiedzy na temat tego, jak działać w akademickiej rzeczywistości, informują o trudnościach i przeszkodach w czasie studiowania, nieformalnych wymaganiach i oczekiwaniach prowadzących. To oni dzielą się cennymi doświadczeniami i wiedzą życiową, która jest nie do przecenienia, zwłaszcza na przeteoretyzowanych uniwersyteckich studiach pedagogicznych: „Kolejnym atutem studiów jest na pewno zdobywanie nowych doświadczeń, niestety nie zawsze zawodowych. Mówiąc doświadczeń, mam tutaj na myśli sprawdzenie siebie w nowych sytuacjach, poznanie nowych ludzi, często różnych od nas samych. To nas wzbogaca" (nr 12).

„Wspaniali", „cudowni", „przekochani", „ciekawi", „wartościowi", „super ludzie", „mili", „pomocni" „życzliwi", „serdeczni", „z innego świata" – to tylko niektóre z określeń pojawiające się w opisie spotkanych na studiach kolegów i koleżanek. Łączą ich nie tylko częste kontakty, trudy studenckiego życia, zbieżne zainteresowania, cele, zadania, wyświadczane sobie wzajemnie przysługi, ale i życiowe doświadczenia, na przykład rozbite rodziny, utrata bliskich osób, podobne problemy, myślenie o przyszłości: „Wszyscy, którzy w niej jesteśmy mamy za sobą bogatą przeszłość pełną doświadczeń. Każda osoba wnosi coś innego do grupy, wzajemnie się uzupełniając. Jesteśmy bardzo zgrani, wzajemnie sobie pomagamy. Jest to dla mnie zaskakujące, ponieważ po raz pierwszy spotkałam się z takim zjawiskiem" (nr 135). Grupa innych studentów pełni zatem wiele ważnych funkcji dla osobowego rozwoju studenta. (Zob. rysunek 4).



Rysunek 4. Rola i znaczenie grupy rówieśniczej w opinii studentów pedagogiki
Źródło: opracowanie własne.

Z analizy treści wynika, że student dla drugiego studenta jest współtowarzyszem niedoli, powiernikiem, terapeutą, nauczycielem życia, korepetytorem, dostarczycielem notatek, niektórzy wspominali, że rówieśnicy zastępują im rodzinę. Wielu z badanych wyrażało opinię, że samo studiowanie jest tylko dodatkiem do bogatego studenckiego życia, aktywności podejmowanej z rówieśnikami (spędzanie czasu wolnego, przygotowywanie się do zajęć i egzaminów, pomoc w rozwiązywaniu problemów). Dla jeszcze innych rówieśnicy są tymi, dzięki którym znajdują oni sens i motywację do kontynuowania edukacji czy podejmowania różnych form pozaakademickiej aktywności. Jedna ze studentek, zastanawiając się nad urokami studenckiego życia, relacjami ze swoimi rówieśnikami, zauważa: „Czasami mam wrażenie, że przedmioty i zajęcia, na które uczęszczamy, to tylko »dodatek« do studiowania" (nr 9).

Obserwują zachodzące pod ich wpływem pozytywne zmiany we własnym rozwoju. Podkreślają ich wpływ na stymulowanie rozwoju intelektualnego, społecznego czy indywidualnej tożsamości: „Taka zmiana uczy trochę innego patrzenia na ludzi i na samego siebie. Uczy relacji, całkiem odmiennych niż te, które znamy. Uczymy się dostosowywać do innych ale też zmieniać swoje zachowania, przyzwyczajenia" (nr 130).

Wpływ rówieśników na swoje życie badani dostrzegli również w sferze rozwoju emocjonalno-społecznego. Tak zatem studia: „Uczą, jak wchodzić w nowe grupy społeczne, organizacje studenckie uprzednio nikogo nie znając. Człowiek nabywa pewności siebie, umiejętności przekazywania swoich racji" (nr 30). Dominują wypowiedzi podkreślające poczucie wspólnoty, integrację, rozwijanie relacji opartych na wzajemnej pomocy, zaufaniu, zrozumieniu i kompromisie: „Warto pracować w grupie: szybciej, lepsze efekty, satysfakcja, integracja" (nr 55) – krótko komentuje jedna ze studentek. Młodzi dorośli wspominają o przyjaźniach i miłości, które w ich przekonaniu przetrwają okres studiów. Studiowanie to uczenie się życia z ludźmi o zróżnicowanych osobowościach. Z kolei wymogi studiowania wymuszają wzajemną współzależność studentów od siebie. Sprzyja to rozwojowi dojrzałych cech ułatwiających adaptację do zmieniającego się środowiska, nie tylko akademickiego.

To, co badani zyskują dzięki innym studentom, to przede wszystkim umiejętności interpersonalne: słuchania innych, prowadzenia dialogu, przedstawiania swoich racji i kulturalnego wyrażania własnych opinii, otwartości na odmienność, poszukiwania rozwiązań kompromisowych. Osoby nieśmiałe, indywidualiści na studiach odkrywają ukryte cechy, potrafią być towarzyscy i pracować w zespole. Studenci są przekonani o tym, że „w grupie siła" i należy „inwestować" w rówieśników, „sieć znajomych", aby łatwiej było uporać się z tym, co niesie życie oraz ze studiami. Poczucie przynależności do grupy, jej przychylność, dobre relacje

są czynnikami decydującymi o dobrostanie psychicznym i akademickich sukcesach: „Im bardziej się staramy pomóc, tym większą sami później otrzymujemy pomoc i wdzięczność grupy – co jest nieocenione. Integracja i współpraca z grupą to podstawa studiowania i pewny sukces zdania studiów" (nr 47).

Badani dostrzegali integrujący charakter prac grupowych na zajęciach, przekonują też, że są „skazani" na wzajemną współpracę. Dzielenie materiałów, wymienianie się notatkami, „dogadywanie się", wywiązywanie się ze zobowiązań, branie odpowiedzialności za swoje czyny, odnajdywanie się w określonej roli – lidera lub wykonawcy, to umiejętności rozwijane w pracy zespołowej potrzebne w dorosłym życiu. Zyskiwane korzyści dobrze znamionuje następujący cytat: „Tutaj wykształcamy w sobie umiejętności współpracy z innymi ludźmi, słuchania innych i liczeniem się z każdym zdaniem na dany temat. Uczymy się kulturalnego krytykowania i wygłaszania własnych stanowisk" (nr 292).

Spotkanie z „innością" uczy relacji opartych na tolerancji i zrozumieniu, wypracowaniu bardziej dojrzałych sposobów rozwiązywania konfliktów. O osobistym rozwoju poprzez relację z rówieśnikami jedna ze studentek pisze tak:

> (...) uczymy się konfrontować z drugim człowiekiem, jego innością, szukamy rozwiązań nie na drodze niezgody – bo najczęściej to nie pomaga, ale kompromisu, rozmowy i ustalania wspólnych zasad. Zaczynamy stawać się w miarę możliwości tolerancyjni dla przyzwyczajeń innych, bo przecież nasze przyzwyczajenia są naszymi, a nie każdy musi je podzielać. Uczymy się kontrolować nasze emocje i stawać się coraz bardziej empatycznymi, bo będąc z kimś w codziennej relacji, nie sposób nie przeżywać z nim jego problemów, emocji i rozumieć jego potrzeb (nr 297).

Dzięki kontaktom z innymi kształtują wiele cech charakteru, pozwalają na rozwój uczuć wyższych. Studenci wskazują, że dzięki innym studentom rozwijają: „zaufanie", „lojalność", „szacunek", „tolerancję", „cierpliwość", „solidarność", „wyrozumiałość", „śmiałość, „asertywność", „uczciwość", „życzliwość" czy „empatię".

Oddziaływanie grupy innych studentów wyraźnie zauważa się w sferze rozwoju umysłowego. Rówieśnicy – w przeciwieństwie do uczelni ze swoją wiedzą teoretyczną i oderwaną od rzeczywistości – są źródłem wiedzy życiowej, prawdziwej, ciekawej, ponieważ bliskiej ich problemom. Inni studenci, reprezentując zróżnicowane poglądy, opinie, wartości, styl życia, poszerzają horyzonty, stymulują w kierunku bardziej relatywistycznego myślenia, uczą: „Postrzegania rzeczy, wiedzy, ludzi z wielu perspektyw, poziomu; dialogu (nie wyrażania tylko swojego stanowiska, lecz słuchania innych), nie wiem dlaczego, może z powodu zrozumienia wielości dyskursów

myślowych z ludźmi, z którymi tu przebywam" (nr 211) – dzeli się swoją refleksją jedna ze studentek.

W ocenie badanych to najczęściej rówieśnicy stymulują do samokształcenia, inspirują do poszukiwania zainteresowań i pasji, alternatywnych ścieżek rozwoju: „(...) umysł stymuluje styczność z innym studentem" (nr 294) – pisze jeden z badanych, a inny dodaje: „(...) studia nie tyle nauczyły mnie do tej pory czegoś istotnego, ile pokazały możliwości rozwoju. W zasadzie nie tyle studia, ile osoby z grona rówieśników. To oni zarażają pasjami, nie prowadzący (...)" (nr 44).

Studenci przypisują znaczący wpływ innych studentów na rozwijanie tożsamości indywidualnej. Wypowiedzi badanych pokazują, że uczą się świadomości własnego „ja" przez odróżnianie się od innych, poznawanie, kim rzeczywiście są. I w tym wypadku dokonuje się to przez codzienne kontakty, wymianę poglądów, stałą konfrontację ze znajomymi: „Uczymy się siebie i innych (...), mamy okazję do lepszego poznania samych siebie przy spotkaniach z innymi ludźmi z całkiem odmiennych środowisk" (nr 205).

Grupa jest punktem odniesienia do lepszego zrozumienia siebie. Dzięki rówieśnikom studenci zdobywają ważną i użyteczną dla nich wiedzę potrzebną do budowania wiarygodnego obrazu siebie, swoich wad i zalet, możliwości i ograniczeń:

> Mogę przekonać się tu również, jak jestem postrzegana przez obcych ludzi, jakie wywieram pierwsze wrażenie, czy jest ono mylne. Studia weryfikują moje poglądy, widzę siebie w zestawieniu z innymi i dostrzegam wiele różnic. Nowi znajomi to napływ nowych doświadczeń, poznanie odmiennych tradycji, poglądów (nr 204)

Tym samym wyraźnie zaznacza się znaczenie rówieśników dla osiągania dojrzałości w sferze życia społecznego, ale i intelektualnego i osobowościowego. Sami dostrzegane u siebie zmiany uznają za pozytywny rezultat konfrontacji siebie z radykalnie odmiennymi osobowościami w atmosferze wzajemnego szacunku i tolerancji dla własnych niedoskonałości i wad.

4.2. Negatywne konsekwencje normatywnego i informacyjnego wpływu grupy

Analiza wypowiedzi studentów odsłania jednak i taką warstwę ukrytego programu, której studenci sobie nie uświadamiają lub nie do końca sobie uświadamiają. Ze względu na to, że rówieśnicy są ważnym źródłem informacji, nieformalnej wiedzy na temat nauczycieli, przedmiotów itp., są ważnymi osobami, bez pomocy których trudno sobie na studiach poradzić, stąd też istnieje przekonanie, iż należy utrzymywać z nimi dobre relacje

w każdych okolicznościach. Skutkuje to uczeniem się konformizmu, dostosowywania się do narzuconych norm i zasad postępowania, standardów zachowania wśród nich obowiązujących, a usprawiedliwiających nawet te negatywne, gdyż „większość tak robi".

Inni studenci dostarczają wskazówek co do tego, jak działać w akademickiej rzeczywistości, stają się znaczącymi wzorami do naśladowania, a łączy ich poczucie wspólnego losu, podobne przekonanie o jakości własnych studiów i niepewność co do dalszej perspektywy na przyszłość, szczególnie tej zawodowej. Przy okazji analizy innych wątków można wywnioskować, że negatywnym rezultatem wpływu grupy jest promowanie przeciętniactwa. Wynika to z obecności na pedagogice dużej liczby studentów, którzy wybrali ten kierunek, ponieważ nie mieli pomysłu na siebie. Pomimo braku jakiegokolwiek zaangażowania w edukację przechodzą oni jednak dalej. Wymieniany jako atut studiów pedagogicznych brak rywalizacji skutkuje jednak zanikiem motywacji do nauki i spadkiem ambicji: „W mojej grupie np. nie możemy swobodnie wyrazić własnych sądów, czy opinii, ponieważ od razu jesteśmy etykietowani i dyskryminowani. Dla wielu osób fakt, iż przykładali się do nauki, aby spokojnie przystąpić do egzaminu jest czymś wstydliwym i uwłaczającym" (nr 122) – wyraża swoją opinię jedna z badanych.

Chociaż dzięki pracy w grupach rozwijane są bardzo potrzebne pedagogom kompetencje społeczne, to ta ceniona i atrakcyjna dla studentów forma pracy często skrywa ich nieprzygotowanie do zajęć i lenistwo. Praca grupowa rozmywa odpowiedzialność, uczy tego, co psychologowie społeczni nazywają próżniactwem społecznym, a co znajduje odzwierciedlenie i w materiale empirycznym: „Praca grupowa... Ciekawy mechanizm pracy jednej osoby na ocenę kilku innych, czyli pracy jednej lub kilku studentów na rzecz całej grupy" (nr 23).

Negatywnym wpływem grupy jest upowszechnianie i utrwalanie dość jednostronnego, uproszczonego obrazu uniwersyteckiej rzeczywistości. Atrakcyjność grupy osłabia zdolność do krytycznego myślenia i wyrażania własnej opinii, wyrobienia i przedstawienia sobie własnego zdania na różne przejawy akademickiego życia, wykładowców itp. Te niekiedy uproszczone i powielane informacje płynące od rówieśników, starszych studentów działają jak samospełniająca się przepowiednia i utrwalają mity i stereotypowe patrzenie na świat i rzeczywistość akademicką. Bez wątpienia nie sprzyja to budowaniu partnerskich relacji i wzajemnemu porozumieniu między studentami a wykładowcami.

Należy dodać, że pomimo rozwijania się cech myślenia relatywistycznego nadal utrzymuje się styl myślenia charakterystyczny dla wcześniejszej fazy rozwojowej. Może to być także rezultat silnego wpływu myślenia grupowego, stosowania strategii upraszczających złożone problemy, ignorują-

cych inne ważne informacje lub nieświadomie blokujących ich dopływ (na przykład związanych z pozytywnymi skutkami jawnych treści, oficjalnej oferty studiów).

Studenci zdradzają dualistyczny sposób myślenia, kiedy w swoich wypowiedziach wprowadzają proste dychotomie do opisywania świata i jego problemów, sposobu widzenia akademickiej rzeczywistości zestawionej na zasadach kontrastu: rzeczywistość uczelniana – świat pozaakademicki, „my" studenci – „oni" ludzie związani z uniwersytetem, nasze zalety – ich wady, dobrzy studenci – źli nauczyciele akademiccy, wiedza teoretyczna – wiedza praktyczna, wiedza akademicka – wiedza życiowa itp. Zdradza to również słabą odporność studentów na działanie grupy.

Negatywnym rezultatem oddziaływania rówieśników może być pomniejszanie ujemnych aspektów własnych działań, nieetycznych zachowań i wyolbrzymianie negatywnych konsekwencji związanych z akademickim kształceniem, formalną edukacją.

Przebywanie w atrakcyjnej grupie innych studentów uczy konformizmu. Grupa wymaga podporządkowania: „(...) młodzi studenci poznają plusy i minusy życia i symbiozy z innymi. Musi umieć się dostosować, odpowiednio zachować w danej sytuacji. Być jak kameleon" (nr 19). Tak więc studenci podkreślają, że uczelnia uczy ich konformizmu, dopasowania się do stawianych wymagań i oczekiwań, a jednocześnie nieprzestrzeganie obowiązujących w grupie nieoficjalnych reguł – na przykład niedzielenie się notatkami, nadmierne edukacyjne ambicje itp. – prowadzi do alienowania indywidualistów, a nawet może utrudniać im ukończenie studiów: „Jest to zapewne gorzka lekcja dla dobrodusznych i ambitnych. Wszelkie osiągnięcia, sukcesy są odbierane przez pozostałych negatywnie. Zawiść i zazdrość pośród studentów jest zjawiskiem powszechnym, tak jak 20% obecności na zajęciach i wykładach" (nr 232). Grupa wywiera zatem silną presję, dlatego należy unikać narażania się większością: „Nie jest trudno stać się w takiej grupie odrzuconym, bo zachowania nieżyczliwe i szkodliwe wobec grupy są szybko wychwytywane i dogłębnie zapamiętane" (nr 36).

Studenci często nie zauważają instrumentalnego traktowania siebie wzajemnie. Ich relacje niekiedy ograniczają się do pilnowania tylko własnego interesu, nastawione są na zaspokajanie własnych potrzeb, osiągnięcie wymiernych korzyści, czyli na przykład „(...) jak wykorzystać kontakty, aby mieć z tego korzyść w postaci notatek" (nr 55N). O powierzchowności kontaktów między studentami świadczy chociażby nagły rozkwit koleżeństwa i przyjaźni tuż przed sesją, egzaminami, kiedy trzeba znaleźć dogodne miejsce, blisko osoby, która na pewno będzie przygotowana, kiedy trzeba znaleźć kogoś, kto podpisze listę obecności na zajęciach, na które się nie uczęszczało: „Tego nauczyły mnie studia – można

spędzać z kimś dużą część dnia, ale nie czuć żadnego przywiązania. Nie wydaje mi się, aby mobilizacja przed egzaminem przejawiająca się w pożyczaniu notatek była obrazem wspólnoty" (nr 12), inna ze studentek dodaje: „Częstą strategią jest takie udawanie koleżeństwa przez studentów, którzy notorycznie nie chodzą na wykłady. Wygląda to tak, że w sesji nagle wszyscy są życzliwi, chcą kserować notatki, opowiadają o swoich problemach i przeżyciach, a po sesji nie odzywają się ani słowem" (nr 284). Wzajemna sympatia jest wynikiem świadczenia i odwzajemniania sobie różnych przysług: „Jeśli chcesz pomocy, często musisz się zrewanżować, ale w znaczący sposób.

Wygrywają Ci wspomniani wcześniej, liczą się Ci, którzy mają starszych znajomych i wiedzą, gdzie szukać, jak postępować. Indywidualiści rzadko mogą cieszyć się ze swojego sukcesu, gdyż powoduje to całkowite odrzucenie" (nr 15).

Relacje z innymi studentami dotyczą spraw związanych z przygotowaniem się do zajęć, egzaminów, wspólnymi imprezami. Niektórym brakuje studenckiego życia opartego na wymianie poglądów, dyskutowaniu kontrowersyjnych kwestii:

> Uważam, że nie ma obecnie (...) wspólnoty studenckiej. Każdy zajmuje się sobą, przychodzi na zajęcia i po zajęciach od razu idzie do domu. Nie ma wspólnych wyjść na kawę, do kina, wspólnych wycieczek. Tego brakuje obecnie. Takie wspólne spędzanie czasu, nie tylko na zabawie, rozrywce, ale także na rozmowie. Myślę, że wzbogaciłoby nasze poglądy, nasza tożsamość pedagogiczną, poszerzałoby horyzonty (nr 281).

Dla jednych okres studiów zatem wciąż jest czasem i miejscem rozwijania dojrzałych relacji, głównie z rówieśnikami, dzięki którym zaspokajają ważne potrzeby, rozwijają tożsamość, dla innych pozostaje jedynie miejscem spotkań z przypadkowymi osobami, ograniczających się do formalnych zajęć.

5. Podsumowanie

Wraz z podjęciem studiów młody człowiek opanowuje jedną z zasadniczych ról, tj. rolę studenta. Musi rozwinąć kompetencje ułatwiające mu przetrwanie w specyficznej instytucji społecznej, jaką jest uniwersytet, oraz nawiązać satysfakcjonujące relacje z innymi. Okazuje się to warunkiem koniecznym do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i nie tylko.

Zróżnicowane aspekty ukrytego programu w zakresie opanowywania roli studenta ilustruje tabela 11.

Tabela 11. Aspekty ukrytego programu zrekonstruowane na podstawie wypowiedzi studentów

1. Zakres oddziaływania	uczenie się roli studenta
2. Niezamierzone rezultaty	• aby bezkolizyjnie przejść przez studia, należy podporządkowywać się biurokratycznej organizacji uczelni • studia uczą biernych strategii radzenia sobie z biurokracją: konformizmu, czekania, cierpliwości, pokory • studia przygotowują do życia w chaosie informacyjnym, sytuacji zmian i niepewności • opanowanie biurokratycznych procedur jest ważnym i nieodłącznym elementem roli studenta • wypełnianie administracyjnych procedur wdraża do wyzwań dorosłości • biurokratyczne procedury są ważniejsze od samej nauki i studenta • uniwersytet jest hierarchiczną instytucją zarządzaną przez system USOS • aby studia bezproblemowo przetrwać, trzeba poznać nieformalne oczekiwania nauczycieli akademickich i się do nich dostosować • zajęcia, plany studiów pokazują, czyja wiedza jest ważniejsza • odtwarzanie gotowej wiedzy ma większe znaczenie niż kreatywne, logiczne myślenie • transmisja gotowej wiedzy jest ważniejsza niż samodzielne rozwiązywanie problemów • emocje, osobista wiedza studenta, jego własne pomysły nie mają większego znaczenia • na zajęciach dominuje bierność nad aktywnością • studia uczą się uczyć (na przykład opracowywanie indywidualnych strategii uczenia) • studia utrwalają nieefektywne strategie uczenia się • warto inwestować we współpracę z rówieśnikami
3. Charakter oddziaływania ukrytego programu	negatywny i pozytywny
4. Konteksty	• kontekst instytucjonalny: fizyczna przestrzeń, struktura uczelni, system USOS, plany i harmonogramy, schemat prowadzenia zajęć, styl nauczania, stosowane metody, wzory interakcji, normy i zasady, nieformalne oczekiwania nauczycieli, kryteria sprawdzania wiedzy, egzaminowania, oceniania, atmosfera, sprzeczność przekazów, nieformalna wiedza, rówieśnicy, inni studenci • kontekst podmiotowy: sukcesy i porażki, wiedza osobista, ideały i wyobrażenia, motywacja do nauki, doświadczenia z wcześniejszych etapów kształcenia

Tabela 11. cd.

5. Odbiorcy	studenci
6. Poziomy „ukrytości"/„intencjonalności"	• ukryte jako wynik ubocznych skutków realizacji programu jawnego • ukryte przed nauczycielami warunki odpowiadające za rezultaty edukacji • ukryte przed studentami aspekty jawnego programu • ukryte przed studentami i wykładowcami (ukryty program jako rezultat podporządkowania się odgórnym ustaleniom, dyrektywom)
7. Relacje ukrytego programu do programu jawnego	• sprzeczny z programem oficjalnym (na przykład konformizm, bierność, schematyzm myślenia, brak ciekawości poznawczej) • wspierające program jawny (na przykład uczenie uczenia się, opanowanie efektywnych strategii uczenia się, współpraca, przygotowanie do dorosłego życia, funkcjonowania w różnych instytucjach społecznych)

Źródło: opracowanie własne.

Dla studentów zaczynających życie na własną rękę prawdziwym szokiem jest zetknięcie się z chaosem uczelnianego życia, brak wsparcia ze strony bliskich i konieczność samodzielnego radzenia sobie w nowej instytucji. Na uniwersytecie zarządzanym przez system USOS uczą się czekania, cierpliwości i pokory. Szkoła średnia nie przygotowuje młodych ludzi do studiów wyższych. Na studiach uczą się natomiast uczyć: szybko czytać i notować, uważnie słuchać, koncentrować uwagę, poprawnie posługiwać językiem oficjalnym w mowie i piśmie.

Z analizy wypowiedzi na temat roli studenta wynika, że uniwersytet, ucząc podporządkowania się obowiązującym formalnym i nieformalnym wymogom, jednocześnie hartuje psychicznie, przygotowuje do wyzwań dorosłości i uczy wiary w siebie.

Uniwersytet nie różni się od szkół niższego poziomu pod względem organizacji przestrzeni na wzór klasowo-lekcyjny, sztywnych planów i harmonogramów zajęć, relacji uczeń–nauczyciel, czyli podziału na tych, którzy wiedzę przekazują, i tych, którzy ją odbierają, przyswajają. Poza tym styl prowadzenia zajęć jest schematyczny i nastawiony na przekaz gotowej wiedzy podręcznikowej; dominują metody podające, które nie aktywizują studentów do pracy, nie uczą samodzielnego myślenia.

Jednocześnie atmosfera studiowania jest sprzyjająca, zarówno dzięki rówieśnikom, jak i nauczycielom akademickim, z którymi relacje określane bywają jako pozytywne, partnerskie; studenci doceniają ich kompetencje komunikacyjne i interpersonalne, negatywnie natomiast oceniają ich kompetencje dydaktyczne.

Oficjalne i nieformalne komunikaty, jakie otrzymują studenci od nauczycieli akademickich, są takie, że należy wiedzę akademicką przyswoić. Doświadczają dysonansu, ponieważ sami mają negatywny stosunek do wiedzy, natomiast wykładowcy uznają ją za „świętość". To, że wiedza teoretyczna jest czymś najważniejszym, znajduje potwierdzenie w organizacji zajęć egzaminów.

Odczytując formalne i nieformalne oczekiwania, studenci uczą się podporządkowania, uległości i konformizmu; sądzą, że takie zachowanie jest nagradzane oraz daje szanse na bezproblemowe dotarcie do końca studiów.

Studia uczą zarówno efektywnych, jak i mało-/nieefektywnych strategii uczenia się. Pozytywne strategie odnoszą się do organizowania sobie środowiska nauki (strategie zarządzania zasobami), te mało efektywne nastawione są na zyskiwanie wymiernych korzyści na krótki czas i wówczas nie można zachować wiedzę na dłużej. Strategie te nie uczą myślenia i nie wymagają inwencji ze strony studenta.

Uczenie się oparte na motywacji wewnętrznej dotyczy uczenia się w grupie innych studentów, uczenia się często poza murami uczelni. Za sprawą rówieśników zaspokajają oni ważne potrzeby, wyrównują braki i niedociągnięcia uczelni. Badania potwierdzają informacyjne i normatywne oddziaływanie grupy, która dostarcza nieformalnej wiedzy, jak wygląda akademickie i pozaakademickie życie oraz jak funkcjonować w nowym środowisku.

W przeciwieństwie do dostrzeganych negatywnych konsekwencji sformalizowanej edukacji studenci pozytywnie oceniają ich wpływ na swoje życie. Przypisują im znaczący wpływ na stymulowanie rozwoju intelektualnego, społecznego oraz kształtowanie indywidualnej tożsamości. Dokonuje się to za sprawą konfrontacji własnego „ja" z odmiennymi osobowościami, systemami wartości, stylami życia innych studentów, ale i dzięki poczuciu wspólnego losu, podobieństwa swoich biografii, życiowych problemów, zbieżnych aspiracji i planów, które pragną osiągnąć. W subiektywnej ocenie studentów to przede wszystkim grupa rówieśnicza zachęca do samorozwoju, sprzyja przełamywaniu własnych słabości, uczy współpracy, zapewnia wsparcie i pomoc.

Znamienną cechą studentów pedagogiki jest brak między nimi rywalizacji, a cenioną przez nich formą pracy jest praca grupowa, która nie tylko rozwija kompetencje społeczne, ale i uczy próżniactwa społecznego.

Rozdział VIII

Strategie radzenia sobie na studiach jako reakcja zwrotna studentów pedagogiki na ukryte programy uniwersyteckiej edukacji

W połowie minionego wieku psychologowie reprezentujący perspektywę *life span* przekonywali, że człowiek rozwija się przez całe życie, a bez jego aktywnego udziału nie jest możliwy rozwój. Dylematy moralne, wewnętrzne konflikty, kryzysy mogą wpływać stymulująco na jednostkę. Pojawiły się zatem postulaty rekompensowania strat psychicznych, kulturowych, społecznych przez tworzenie sprzyjających rozwojowi środowisk edukacyjnych, szczególnie dla jednostek z grup dotąd marginalizowanych. Zaliczono do nich uczniów, których zaczęto postrzegać jako ofiary systemów politycznych, społecznych, oświatowych. W takim kontekście ukryty program stał się użytecznym narzędziem do demaskowania różnych niekorzystnych uwarunkowań środowiska szkolnego i uniwersyteckiego, jego niezaplanowanego i niepożądanego wpływu na uczniów i studentów.

Szybko zdano sobie sprawę z uproszczonego spojrzenia zarówno na uczących się jako pasywnych odbiorców jawnych i ukrytych programów, jak i na instytucje edukacyjne jako miejsca, w których nad nimi sprawuje się jedynie władzę. W nowym, pogłębionym ujęciu zwrócono uwagę, że szkoły i uniwersytety są areną stałych konfliktów, ścierania się interesów różnych podmiotów zaangażowanych w proces edukacji, tj. uczniów, studentów, nauczycieli, przedstawicieli władzy, administracji itp. Są miejscami, w których uczący się zarówno podporządkowują się ustalanym normom i zasadom, przyswajają narzucane treści programowe, jak i stosują różne formy oporu i buntu wobec zastanej rzeczywistości, manifestują swoje oczekiwania i żądania często skrywane za pozorowanymi działania, i gdzie: „obok przemocy występuje opór, obok ideologii dominacji – ideologia opozycji, gdzie tworzą się kultury alternatywne dające podstawy identyfikacji dla tożsamości członków grup zdominowanych”[441].

---

[441] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność*… s. 104.

Za integralną część czy nową odsłonę ukrytego programu uznano stosowane przez nich swego rodzaju odpowiedzi na to, czego codziennie doświadczają studenci na uniwersytetach. Tak więc wyniki podejmowanych badań wyraźnie wskazywały, że poza oczywistymi, oficjalnymi praktykami życia akademickiego czai się milczący system, który steruje życiem uniwersyteckim[442]. W klasycznych już dziś badaniach B.R. Snyder wskazywał, że aby na studiach przetrwać, studenci przyswajają podobne strategie działania jak uczniowie niższych poziomów kształcenia[443]. Zauważył, że dla osiągnięcia sukcesu w stawianych przez szkołę wyższą wymaganiach nie tylko trzeba opanować odpowiednie umiejętności i kwalifikacje, ale należy także przyswoić ukryte normy i zasady obowiązujące w teatrze życia akademickiego. To zwykle dokonuje się metodą prób i błędów, ale ci, którzy w sposób zadowalający przyswoją kulturę akademicką, lepiej radzą sobie w szkole wyższej niż ci, którzy nie przejęli nieoficjalnych norm i zasad współżycia[444].

Dzięki innym badaczom, takim jak: B.R. Snyder[445], H.S. Becker i współpracownicy[446], P. Willis[447], R.B. Everhart[448], P. McLaren[449], ukryty program zyskał szerszy zakres treściowy. Objęto nim tworzone przez uczniów i studentów pewne postawy i zachowania, które w swoim symbolicznym przekazie zdradzają ich ambiwalentną postawę wobec sformalizowanej edukacji. Wyniki wielu badań pokazały, że uczniowie/studenci tylko pozornie godzą się na bycie podporządkowanymi, uległymi i akceptującymi rzeczywistość edukacyjną. Odwołując się do własnych badań, P. McLaren pisze:

> Pozorna harmonia, która przenika życie klasowe, istniała tylko na wyimaginowanym poziomie; gdy poskrobie się po powierzchni tej pozornej pustyni, to człowiek szybko zdaje sobie sprawę z tego, że rytualne znaczenie często kryje się w subtelnej negacji, opozycji i oporze, jak i afirmacji *status quo*: staje się to w tym samym stopniu konfliktowe, jak i ugodowe. Pomimo faktu, że na ogół uczniowie byli ulegli i zgadzali się na prezentowane przez nauczyciela zasady, przedstawiane jako wybitne, prawdziwe i naturalne, nauczyciele stali każdego dnia w obliczu widma oporu i kontestacji [*reprisal*] względem treści nauczanych (...) mających na celu zniszczenie i wykorzenienie autorytetu nauczyciela[450].

---

442 G. Bergenhenegouwen, *op. cit*.; T. Gerholm, *op. cit*.
443 B.R. Snyder, *op. cit*.
444 Za: S. Ahola, *op. cit*.
445 B.R. Snyder, *op. cit*.
446 H.S Becker, B. Geer, E.C. Hugues, A.L. Strauss, *op. cit*.
447 P. Willis, *op. cit*.
448 R.B. Everhart, *op. cit*.
449 P. McLaren, *Schooling…*
450 *Idem*, *Antystruktura oporu…*

Zdano sobie sprawę, że uczniowie i studenci tworzą alternatywne propozycje rozwiązań, które mogą być w opozycji do oficjalnych programów, celów kształcenia i wychowania. Ułatwia im to z jednej strony adaptację do środowiska, a z drugiej pozwala żyć w zgodzie z sobą czy odnaleźć w niesprzyjających warunkach pewne enklawy świata, które się rozumie, akceptuje i w których czują się po prostu dobrze.

Braki i niedociągnięcia w programach jawnych, nieakceptowane sytuacje, niesprzyjające warunki środowiska mogą się zatem okazać punktem zapalnym dla uruchomienia różnych mechanizmów obronnych, niezgody czy sprzeciwu wobec zastanej rzeczywistości oraz stać się pretekstem do tworzenia alternatywnych form kultury[451]. Wyraźnie jednak podkreśla się, że nie wszystkie formy opozycyjnych zachowań mają pozytywne, wyzwalające znaczenie[452]. W przedstawionych wynikach badań własnych zwracają uwagę stosowane przez studentów pedagogiki także strategie o charakterze nierozwojowym czy nawet antyrozwojowym. Wiele z nich rozwija się pod wpływem oddziaływania grupy.

Psychologowie społeczni wskazują, że: „Ludzie będą podporządkowywać się innym z powodów normatywnych nawet wtedy, gdy wiedzą, że to, co robią, jest niewłaściwe"[453]. Do czynników zwiększających prawdopodobieństwo wpływu grupy na swoich członków zaliczają między innymi spójność grupy, jej atrakcyjność, zaznaczając jednocześnie, że myślenie grupowe sprzyja odczuciu własnej nieomylności i siły, przekonaniu o jednomyślności wszystkich, własnych moralnych racjach, odrzucaniu przeciwstawnych poglądów, naciskach na indywidualistów wymuszających podporządkowanie się grupie. Często opinie swoje grupa opiera na niepełnych informacjach. Ten normatywny wpływ społeczny innych studentów, najczęściej rówieśników, dobrze jest widoczny przy strategiach radzenia sobie ze studiami.

Wyniki badań pokazują, że studenci pedagogiki doceniają pozytywne oddziaływanie rówieśników na swoje życie, nie zauważają negatywnych konsekwencji, jakimi mogą być: konformizm, naśladowanie nieuczciwego postępowania czy łamanie prawa. Prawdopodobnie to ta warstwa ukrytego programu w jakimś stopniu jest kamuflowana przed osobami z zewnątrz.

Studenckie strategie radzenia sobie na studiach znalazły się pierwotnie w kategorii nadrzędnej „Uczenie się roli studenta". Podkategoria „Uczenie się strategii radzenia sobie na studiach" była najczęściej wymienianą spośród wszystkich wyodrębnionych w studenckich esejach (15,20%).

---

[451] Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *op. cit*.

[452] Zob. H.A. Giroux, *Theory and Resistance*…

[453] E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Acker, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Wskazało na nią ponad 72% studentów (zob. Tabela A1 Aneks). Wymienioną podkategorię uznałam na tyle znaczącą, że poświęciłam jej osobny rozdział. Zdecydowały o tym wyniki uzyskane z analizy ilościowej i jakościowej. W czasie kilkakrotnego powracania do tych samych wątków oraz w kontekście całościowego opracowania materiału empirycznego stwierdziłam, że studenckie strategie są czymś więcej niż tylko niezamierzonymi rezultatami uniwersyteckiej edukacji, ale zwrotnie stanowią nierozpoznawalne warunki kolejnych działań, tym razem studentów. Także oni kreują własną wersję ukrytego programu. W związku z tym uznałam za zasadne potraktować strategie studentów jako odrębną kategorię.

1. „Edukacja patchworkowa" – odpowiedź studentów na braki w zakresie uniwersyteckiego kształcenia i wykształcenia

Na tle szerszych badań nad ukrytym programem studiów uniwersyteckich jakościowa analiza treści pozwoliła na zrekonstruowanie stosowanych przez studentów strategii, będących ich reakcją na oficjalny i ukryty program studiów. Uzyskane wyniki pozwoliły mi jednocześnie na rozpoznanie nie tylko jednej z odsłon, albo może zupełnie nowej odmiany ukrytego programu; pokazały sposoby jego wartościowania przez studentów – zarówno jego odbiorców, jak i jego twórców.

Generalnie można wyróżnić pozytywne i negatywne strategie radzenia sobie ze studiami. Do pierwszej grupy można zaliczyć dodatkową działalność pozaakademicką jako odpowiedź studentów na braki w zakresie swojej edukacji, niepełność akademickiego kształcenia i wykształcenia. Stąd też studia skłaniają młodych ludzi do własnej aktywności, poszukiwania dodatkowych źródeł wiedzy i poszerzenia praktycznych umiejętności. Zaangażowanie studentów ma na celu przede wszystkim uzupełnienie akademickiego wykształcenia.

Przyznawali oni, że studia uczą samodzielności, uczą walczyć o swoje prawa, inwestować we własny rozwój; studia uczą efektywnego zarządzania zasobami, tj. własnym czasem, energią tak, aby starczyło sił na pogodzenie wszystkich obowiązków związanych ze studiami, pracą, załatwianiem spraw codziennego życia: „Wiem też już teraz, że aby naprawdę zyskać konkretną wiedzę, trzeba samemu podejmować wiele działań i szukać okazji do własnego rozwoju" (nr 46). Do pozytywnych skutków studiów zaliczyć należy kształtowanie takich cech, które ułatwiają im adaptację do rzeczywistości, a więc, na przykład: systematyczność, panowanie nad stresem (emocjami), dystans do siebie, świata, ludzi, współpracy z innymi.

Osobiste doświadczenia z programem oficjalnym, opinie wymieniane między studentami, obserwacja codzienności uniwersyteckiego życia stanowią cenne źródło nieformalnej wiedzy, która generuje określone zachowania studentów. Pod ich wpływem nabywają oni przekonania, że wykształcenie wyższe – zdobyte nawet na renomowanej uczelni – nie jest gwarancją bezpiecznej przyszłości, w tym i zdobycia pracy. Kształtują obraz własnego kierunku jako mało ambitnego i mało perspektywicznego, o niskim prestiżu społecznym. Poza tym z czasem przekonują się, że nie dość ciekawa jest oferta programowa, doświadczają rozbieżności między własnymi oczekiwaniami a tym, co oferuje uczelnia, zauważają braki w oficjalnym programie, głównie jeżeli chodzi o liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne, przedmioty specjalistyczne, małą ilość wiedzy powiązanej z życiem. Wszystkie te czynniki zmuszają ich do poszukiwania alternatywnych rozwiązań.

Studenci pedagogiki przyznają, że czują silną presję „na robienie dodatkowych kursów, praktyk, drugich kierunków" (nr 69). Bogatym źródłem wiedzy na temat tego typu działań jest „giełda studencka", dzięki której zdobywają pożyteczne informacje, na przykład: „gdzie dzieje się coś ciekawego, gdzie są jakieś warsztaty lub kto szuka wolontariuszy do organizacji festiwalu. Studia to tylko teoria, w dużej mierze nieprzekładająca się na praktykę wcale lub w minimalnym stopniu. Praktyka to ludzie. A koledzy z roku też nimi są. (...) Studia nie uczą, studia dają możliwość spotkania ludzi od których można się czegoś nauczyć" (nr 37). Rówieśnicy są nie tylko źródłem nieformalnej wiedzy o kierunku działań, ale od nich badani nabywają tzw. wiedzę życiową. O grożącym widmie niepełnego wykształcenia po studiach przekonują ich także opinie absolwentów pedagogiki: „Jedna ze starszych koleżanek, obecnie terapeutka uzależnień, powiedziała mi kiedyś, że studia nic nie dają oprócz „papierka mgr", który otwiera drzwi. Chodziło o to, że mając wyższe wykształcenie można robić kursy specjalistyczne" (nr 216).

Uznana za mało atrakcyjną oferta studiów, braki w oficjalnym programie wzmacniane opiniami innych prowokują młodych ludzi do naśladowania rówieśników i podejmowania działań „na własną rękę". Są przekonani, że wiedzy ciekawej, praktycznej, potrzebnych do pracy umiejętności należy szukać poza salami akademickimi, stąd też pojawiają się porady: „Wyjścia poza podręczniki i notatki. Przecież najwięcej uczy życie i ciągła praktyka" (nr 161). Podobny punkt widzenia ujawnia się w innym fragmencie: „Najważniejsze jest jednak to aby nie zamykać się z książkami w pokoju i wierzyć ślepo tylko w zajęcia na uczelni, bo to na pewno w późniejszym życiu na wiele nam się nie przyda" (nr 247).

Stawianie czoła formalnym i nieformalnym oczekiwaniom pozwala wyrobić sobie opinię, że pedagogika jest kierunkiem „mało wymagającym",

„łatwym i przyjemnym". Za przykładem innych studentów zaczynają traktować swoje studia jako trampolinę do podejmowania kolejnych kierunków studiów, zdobywania pozaakademickich doświadczeń edukacyjnych i zawodowych. Wśród studentów pedagogiki modny jest edukacyjny nomadyzm. Inwestują swój czas i energię w dodatkowe staże, kursy, projekty, wolontariat, pracę, wymiany studenckie, prace w samorządzie studenckim, kołach naukowych itp. Poszukają pomysłów na siebie, wiedzy przydatnej, kompetencji i konkretnych umiejętności. W jednym z esejów studentka pisze tak: „Praktyczną wiedzę zdobyłam w stowarzyszeniu, w którym podjęłam pracę i z ulgą (i przerażeniem?) przyznaję, że po pół roku mam lepszy ogląd na moją przyszłość i zawód niż po 3 semestrach studiowania" (nr 16).

Wyniki badań potwierdzają, że samodzielne poszukiwanie doświadczeń i wiedzy przez studentów odpowiada ich oczekiwaniom co do własnego wykształcenia i przygotowania zawodowego. Poznając skutki własnych działań, uczą się niezależności, polegania na sobie. Oprócz doświadczeń zawodowych przyznają, że dodatkowa aktywność stymuluje do samokształcenia; aktywność podejmowana spontanicznie sprzyja uczeniu się opartemu na motywacji wewnętrznej, nadając też kierunek ich dalszemu życiu. Poza uczelnią studenci rozwijają własne pasje, odnajdują nowe zainteresowania, testują także przydatność zdobytej na studiach wiedzy pedagogicznej. Wskazują, że teorie przesiąknięte pedagogicznymi ideałami na niewiele się przydają w realnym świecie, nie przystają do edukacyjnej rzeczywistości, nie znajdują potwierdzenia w praktyce.

Dzięki nowym doświadczeniom weryfikują dotychczasowe poglądy, młodzieńcze ideały i zawodowe aspiracje. Podkreślają, że przez różne formy pracy z drugim człowiekiem (na przykład wolontariat) rozwinęli empatię i tolerancję, stali się bardziej wrażliwi na kontakty z innymi, pogłębili też swoje relacje z rówieśnikami. Z kolei wymiany międzynarodowe dają im możliwość poznawania różnych kultur, języków, uczą nie tylko cieszyć się z życia, ale i podejmować wyzwania dorosłości.

Zabieganie o dopełnienie własnego wykształcenia jest wyzwaniem, które mobilizuje do aktywności w wielu obszarach. Przynosi to samozadowolenie, daje poczucie panowania nad problemami, jakie przynosi dorosłe życie. U innych presja związana z koniecznością poszukiwania dodatkowych źródeł wiedzy i doświadczeń rodzi frustrację z powodu niewywiązywania się przez uczelnię ze swoich zadań – przygotowaniem ich do wyzwań rynku pracy i realiów edukacyjnej rzeczywistości.

„Edukacja patchworkowa" przynosi jednak i negatywne konsekwencje. Z badań wynika, że z czasem formalne studia stają się tylko dodatkiem do pozaakademickiej działalności podejmowanej przez studentów pedagogiki. Zabiera im ona dużo czasu i uniemożliwia ich pełne zaangażowanie w studia. Te ostatnie jednak zaczynają być traktowane instrumentalnie, pozwa-

lają zyskać tytuł przed nazwiskiem i wykształcenie, które w przekonaniu młodych dorosłych dobrze dziś posiadać. Studenci wyżej oceniają wiedzę zdobywaną spontanicznie niż tą przyswajaną w trakcie edukacji sformalizowanej. Piszą o zaniku motywacji do dalszej nauki, szukają też łatwych sposobów na „ominięcie systemu".

Pozaakademicka aktywność prowadzi do zaniedbywania podstawowych obowiązków wynikających z roli studenta. Badani starają się wprawdzie ukończyć studia, ale robią to minimalnym nakładem pracy własnej. Zdradzają przy tym „biznesowy" sposób myślenia, w kategoriach zysków i strat. Dążą do zdobycia dyplomu, który zrekompensuje zainwestowany w studia czas i wysiłek (na przykład opuszczenie rodziny, trudy adaptacji do nowego środowiska itp.). Wykorzystują do tego celu różne strategie radzenia sobie na studiach i ze studiami.

2. Rozwijanie i udoskonalanie nierozwojowych i nieetycznych strategii radzenia sobie na studiach

2.1. Przetrwanie – przykład „miękkich" strategii

Z przeprowadzonej analizy treści wynika, że to, czego uczą studia, to różne strategie radzenia sobie na studiach o charakterze negatywnym. O ile wykładowcy, mniej lub bardziej dokładnie, potrafią rozszyfrować wiele z nich, o tyle mogą nie uświadamiać sobie skali zjawiska, wykorzystywania nowych rozwiązań technicznych, które je udoskonalają. Ze względu na delikatność problematyki można przypuszczać, że studenci nie zdecydowali się na pełne odsłonięcie stosowanych strategii.

Na podstawie zebranego materiału wyodrębniłam dwa rodzaje negatywnych strategii radzenia sobie na studiach, tj. przetrwanie i „kombinowanie". Badani, którzy o nich wspominali, przyznawali, że starają się do minimum ograniczyć własny czas i zaangażowanie w formalną edukację, kierując się zasadą: „byle nie oblać, byle nie powtarzać".

Studenci szczerze piszą o tym, że wysiłek studiowania koncentrują na tym, aby „jak najszybciej »ogarnąć« jak największą partię materiału, analizują, do kogo zwrócić się po notatki, a komu notatek nie dawać, myślą, jak ściągać, jak bezproblemowo »zdać« itd. Studia stają się kolejnym etapem edukacji, przez który »trzeba przebrnąć i jakoś przeżyć« (nr 191) – tak obrazowo rzecz ujmuje jeden ze studentów. Uczą się, że sesję egzaminacyjną, zajęcia trzeba: „odbębnić", „obejść", „przeżyć", „prześlizgnąć się", „bezproblemowo zaliczyć", na studiach się „egzystuje", „coś robi", a nauczyciele akademiccy i tak „przepychają na siłę".

W wypadku tzw. strategii przetrwania starają się jednak w sposób legalny „ominąć system". Ograniczają swój czas i wysiłek do minimum w spełnianiu formalnych i nieformalnych wymagań niezbędnych do zaliczenia roku, zdania egzaminu, ukończenia studiów. Podają, że na przykład uczęszczają tylko na niezbędne kursy, selekcjonują treści ze względu na stopień ich ważności, stopień surowości prowadzących, ponadto uczą się: „czytać tylko tyle, ile się wymaga, i pisać to, co powinniśmy" (nr 35), oraz że: „nie warto robić nic ponad program" (nr 55). Z kolei inny student, broniąc wspomnianych sposobów radzenia sobie na studiach, dodaje: „Musielibyśmy zwariować, chcąc sprostać pierwotnym wymaganiom wykładowców" (nr 37).

Przetrwanie nudnych zajęć ułatwia „zabijanie" czasu przez zajmowanie się czymś innym, na przykład: oglądanie filmów w internecie, bawienie się komórką, przeglądanie katalogów z kosmetykami, czytanie książek pod ławką, przygotowywanie się do innych zajęć, spanie. Natomiast osobom mało „przebojowym", czy mało „wygadanym", sugeruje się, że: „Należy wyzbyć się wszelakich emocji, chodzić regularnie na zajęcia i za bardzo się »nie wychylać«" (nr 190).

Z kolei, aby przetrwać okres sesji egzaminacyjnej, proponuje się sprawdzone, ale bierne strategie uczenia się: „3 x Z" (zakuć, zdać, zapomnieć) lub „2 x Z" (zdać i zapomnieć): „Zasada 3 x Z znajduje swoje odzwierciedlenie prawie przy każdym egzaminie, w co osobiście przed rozpoczęciem studiów nie wierzyłam i traktowałam z przymrużeniem oka" (nr 16). Jeszcze inna studentka uważa, że studia uczą tego, jak „zdać i zaliczyć to czego się nie rozumie" (nr 19). Sposobami, które pozwalają minimalizować udział czasu i zaangażowania studenta, są także: kserowanie, pożyczanie i kupowanie notatek od innych studentów.

Z analizy treści wypowiedzi studentów wynika, że strategie przetrwania polegają przede wszystkim na dobrym układaniu sobie relacji z wykładowcami. Mają one na celu uniknięcie przykrych konsekwencji własnych zaniedbań, niedociągnięć, lenistwa i/lub zyskania profitów, zaskarbienia sobie ich przychylności, zdobycia uwagi.

W związku z postrzeganą hierarchicznością relacji między studentami a nauczycielami akademickim – tytułowanie według stopni, różnica w posiadanej wiedzy, narzucanie treści programów, form zajęć, egzekwowanie i ocenianie wiedzy – to właśnie odpowiednie relacje z nimi uznaje się za jeden z wyznaczników akademickiego sukcesu. W ocenie badanych szczególnieskuteczne wydają się techniki ingracjacji nastawione na schlebianie wykładowcom, spełnianie ich formalnych i nieformalnych oczekiwań w celu zyskania wymiernych korzyści. Można wyróżnić kilka ich odmian, tj.:

- „uczenie się pod wykładowcę", czyli dopasowywanie się do jego formalnych i nieformalnych oczekiwań odnośnie do wiedzy, na przykład:

terminologii naukowej, ulubionych tematów: „(...) powoli zaczynamy przyswajać sobie pewne zasady niepisane, które tutaj występują. Niestety uczymy się tego i mówimy to co dla danego profesora jest właściwe (...)" (nr 60); jeszcze inna studentka sugeruje: „Nie musisz uczyć się wszystkiego, wystarczy, że *wyczujesz*, zrobisz rozeznanie, czym w sposób szczególny, jeśli chodzi o tematykę zajęć, interesuje się wykładowca" (nr 53);

- przytakiwanie przechodzące w konformizm w celu zyskania dobrej oceny, zaliczenia: „W niektórych przypadkach nie popłaca również różnica zdań, odmienne podejście do danego tematu pomiędzy prowadzącym, a studentem.(...) Najlepiej więc opierać się na starych, sprawdzonych, bezpiecznych schematach działania i postępowania" (nr 53), lub inna wypowiedź: „Studia uczą pokory. Uczą tego, że czasami w imię „wyższego dobra" trzeba się czasem podporządkować, zacisnąć zęby i zrobić co trzeba" (nr 262);
- „na ofiarę", czyli wywołanie u nauczyciela współczucia, litości: „Studenci wyposażeni w ściągi idą na egzamin, a Ci którzy nie zdążą się przygotować i nie przyjdą kombinują co mogą zrobić by nie stracić pierwszego terminu. Najbezpieczniejszym sposobem jest pójście do wykładowcy i opowiedzenie jakiejś smutnej historyjki" (nr 262);
- „robienie PR", „robienie dobrego wrażenia", „lizusostwo" poprzez szum i absorbowanie swoją osobą wykładowcy, zwłaszcza by odwrócić jego uwagę od własnej niewiedzy; to również prawienie komplementów nauczycielom czy: „bycie aktywnym, żeby być zapamiętanym – bo może się to przydać przy egzaminach, zaliczeniach" (nr 32); niektórzy, obserwując te praktyki, komentują: „»lizidupstwo« nadal świetnie sobie radzi i rządzi uczelnią. Są wśród nas osoby, które mogą nie chodzić przez pół semestru na zajęcia, a i tak ładny uśmiech, trochę kokieterii, pokręcenia się koło prowadzącego zajęcia, trochę komplementów i semestr zaliczają na wysoką ocenę, nawet bez dodatkowych zaliczeń na dyżurach" (nr 269).
- „stwarzanie pozorów", improwizowanie, „lanie wody", bowiem na studiach pedagogicznych: „Liczy się to, by mówić, zapełnić czas przeznaczony na dane zajęcia" (nr 53); lub inna, zalecana taktyka: „udawanie, że się czytało, ale tak naprawdę to przeczytało się 5 z 30 stron" (nr 55); „tak naprawdę można tu przychodzić na ćwiczenia bez przeczytanych tekstów i improwizować, można nie robić niczego przez cały semestr, a na sesję lekko przysiąść i zdać wszystko w I terminie" (nr 28); inna studentka zauważa: „Chwalisz się swoim wygadaniem i elokwencją wśród znajomych z roku, dajesz się takim poznać prowadzącym i egzaminatorom – dostajesz »łatkę« inteligentnego i bystrego" (nr 23).

Badani przekonują, że dla przetrwania na studiach niezwykle ważne jest utrzymywanie również dobrych relacji z innymi studentami. Są oni cennym źródłem nieformalnej wiedzy na temat tego, jak działać w akademickiej rzeczywistości: „Częstą strategią jest takie udawanie koleżeństwa przez studentów, którzy notorycznie nie chodzą na wykłady. Wygląda to tak, że w sesji nagle wszyscy są życzliwi, chcą kserować notatki, opowiadają o swoich problemach i przeżyciach, a po sesji nie odzywają się ani słowem" (nr 284) – komentuje zachowanie swoich rówieśników jedna z badanych. Ponadto pomoc ich liczy się szczególnie wtedy, kiedy na przykład trzeba znaleźć dogodne miejsce na egzaminie, potrzeba kogoś, kto podpisze listę obecności na zajęciach, na które się nie chodzi, ale i „znajomości są przydatne przy realizacji projektów, szukaniu pracy itp." (nr 76).

O korzyściach ze wzajemnego świadczenia sobie różnych przysług po to, aby na studiach żyło się lepiej, mówi następujący fragment: „Bardziej obowiązkowi systematycznie dzielą się tym co zrobili wcześniej i w ten oto sposób najsłabsi i leserzy mogą to tylko wkuć lub przepisać na ściągi. Jednak oni też mają jakieś talenty, które wykorzystuje się przy innej okazji niż nauka do egzaminu. Tak więc w grupie siła!" (nr 37) – przekonują studenci pedagogiki.

Bez wątpienia w akademickiej rzeczywistości łatwiej przetrwać, kiedy ma się dobre układy ze starszymi studentami, od których zyskuje się ważną wiedzę na temat formalnych i nieformalnych wymagań nauczycieli akademickich: „znają profesorów, egzaminy – mogą podzielić się swoją wiedzą"; „liczą się Ci, którzy mają starszych znajomych i wiedzą, gdzie szukać, jak postępować" (nr 15); „Studia uczą także kontaktu z innymi ludźmi. Żeby dowiedzieć się od wyższego rocznika, jak wyglądają zajęcia z x i czy trzeba coś więcej niż tylko cielesna obecność na ćwiczeniach" (nr 43).

Z analizy treści można wnioskować, że część ze wspomnianych strategii jest reakcją studentów na formalne i nieformalne wymagania. Choć studenci krytykują wiele aspektów uniwersyteckiej rzeczywistości, to swój sprzeciw ograniczają do własnego grona, ponieważ nie warto nic robić, wystarczy dbać o swój interes.

Strategie te pokazują bierne przystosowanie studentów do warunków środowiska uczelnianego. Badani przyznają, że nie zdradzają aktywnych form oporu, które byłyby dla nauczycieli akademickich jasnym komunikatem na temat ich oczekiwań, propozycji zmian w zakresie treści, metod pracy itd. Krytykują, ale bez prób podejmowania konkretnych działań w tym kierunku, co zauważa autorka następującego eseju:

> Zawsze wydawało mi się, że studia pozwalają w końcu przemówić własnym głosem, wypowiedzieć swoje zdanie – i nie pomyliłam się. Jednakże tylko jed-

> nostki otwarte i pewne siebie decydują się to zrobić. Reszta próbuje „prześlizgnąć się" przez niezbyt wymagający materiał. Za mało pytań stawiają studenci, za mało podważają... Dlaczego? Dla własnego spokoju. (...) wiele problemów wynika właśnie przez studentów, którzy nie starają się wyciągnąć jak najwięcej dla siebie, nie szanują wykładowców lub są tak zobojętnieni, że nie potrafią nawet upomnieć się o to czego oczekują! Często idą po linii najmniejszego oporu, ściągając prace z internetu itp. (nr 243).

Ten rodzaj zachowań jest zaprzeczeniem twórczej postawy do otaczającej rzeczywistości, paraliżuje aktywność na rzecz oczekiwanej zmiany, nie pozwala na prezentowanie własnej wizji świata, a utrwala jedynie wyniesiony z wcześniejszych lat edukacji konformizm i wierność.

2.2. „Kombinowanie" – przykład „twardych" strategii

Choć w wypowiedziach studentów „przetrwanie" i „kombinowanie" czasami wymieniane są łącznie, to ten drugi rodzaj strategii wydaje się bardziej naganny. Jest on zaprzeczeniem nie tylko dobrych obyczajów uniwersyteckich, ale i przykładem łamania prawa. Można również wnioskować, że ich stosowanie pociąga za sobą poważniejsze konsekwencje, zarówno dla samych studentów, jak i dla środowiska akademickiego. Pod szerokim pojęciem „kombinowania" kryje się wiele strategii. Podobnie jednak jak te oparte na przetrwaniu, dominuje nastawienie studentów na czerpanie korzyści przy ich minimalnym zaangażowaniu „fizycznym i duchowym" w formalną edukację. Studenci unikają jednak nazywania rzeczy po imieniu. Wspominają natomiast o: „ciemnej stronie studiowania", „negatywnych skutkach studiowania", „małej lekcji kombinowania", „drobnych kłamstwach", „nie takich czystych zagrywkach", „sprytnych sposobach" czy „zaradności". Pojawiły się też określenia: „manipulacje", „cwaniactwo", „machlojstwo", nie używa się natomiast takich określeń, jak: plagiat, kłamstwo, oszustwo, kradzież.

Studenci przywoływali stosowane przez siebie strategie, ale chętnie też pokazywali nieuczciwość swoich kolegów i koleżanek. Wspominali oni o: plagiatach (ze stron „Chomikuj"), autoplagiatach (te same prezentacje na kilka zajęć), gotowcach przygotowywanych na egzaminy, dopisywaniu „martwych dusz" do list na zajęciach, fałszywych zwolnieniach, wymyślaniu fikcyjnych powodów usprawiedliwień, kopiowaniu testów egzaminacyjnych i odsprzedawaniu ich w internecie. Wszystko po to, aby:

> (...) zdać na minimalną ocenę bez dużego wysiłku intelektualnego. Wspomagają się różnego rodzaju nowinkami technicznymi w postaci telefonów posiadających internet a nawet urządzeń, które są atrapami słuchawek do muzyki a w rezultacie pomagają skonsultować się studentowi z osobą z zewnątrz za

> pomocą której zdający egzamin będzie otrzymywał poprawne odpowiedzi. Potrafią również oszukiwać prowadzących w taki oto sposób: „No wiesz, i piszę tego kolosa, i było tam takie zadanie 4-te, trudne, no to akurat skończyła mi się kartka, na której pisałem, no to napisałem na dole: rozwiązanie zadania 4 na dodatkowej kartce. Oczywiście żadnej kartki nie było, ale koleś dał mi maksa, bo bał się, że gdzieś zgubił" (nr 256).

Dla wielu badanych celem studiów nie jest nauka, wiedza, ale jak szczerze przyznają: „kreatywność i pomysł na to, co zrobić i co powiedzieć prowadzącym, aby uniknąć konsekwencji za brak zadania, źle napisane kolokwium czy nieusprawiedliwione nieobecności" (nr 236). Wskazuje się na popularność „lewych" zwolnień:

> (...) poprzez pocztę pantoflową przekazują sobie adresy lekarzy, którzy za niewielką opłatą lub też bez wystawiają fikcyjne zwolnienie. Ale zanim student zostanie dopuszczony do egzaminu, musi zaliczyć ćwiczenia, co zazwyczaj wiąże się z obecnością na nich. Nie jest dziwne, że i to potrafią obejść studenci. Nieraz na zajęciach puszczane są listy obecności, a liczba uczestników nie jest sprawdzana, co sprowadza się do tego, że studenci wpisują także nieobecnych. Polegając na tym systemie, zyskuje się połowę czasu z zajęć (nr 262).

Wszystkie te strategie były i są wykorzystywane przez studentów, znane są również wykładowcom. Do refleksji skłaniać mogą przyczyny ich występowania, ich ocena przez samych studentów oraz skala zjawiska. Bardziej wnikliwa analiza treści esejów pozwoliła odnaleźć takie określenia: „większość tak robi", „znaczna większość", „wszyscy tak robią", „garstka studentów przygotowuje się do zajęć". Znamienny jest cytat, będący głosem samego studenta:

> Studenci. Czasami odnoszę wrażenie, że studiują tylko po to, żeby coś robić. Jeżeli coś robić to minimalnie. Osoby, które są aktywne, ambitne wyśmiewają. Ograniczają się do zdawania egzaminów, byle nie powtarzać, korzystając z notatek kolegów i na większości ściągając. Nie jest to obraz wszystkich, ale znacznej większości niestety (nr 32).

Te naganne strategie radzenia sobie na studiach bez wątpienia generują ciąg kolejnych negatywnych zachowań, rzutujących na kształtowanie systemu wartości, postaw, a i na sam proces uczenia się. Przypominają chorobę wirusową, która bardzo szybko się rozprzestrzenia i zaraża innych studentów, którzy jak się okazuje, są na nią mało odporni.

3. Nierozwojowe i nieetyczne strategie radzenia sobie na studiach – ich źródła i ocena studentów

Zdaniem studentów pedagogiki do czynników sprzyjających rozwijaniu „kombinatorstwa" należą ich własne lenistwo, przypadkowy wybór studiów, realizacja innych zainteresowań i pasji, brak czasu wynikający z łączenia studiów z pracą, nawyk wyniesiony z wcześniejszych etapów kształcenia. Pisali oni także o niekorzystnych uwarunkowaniach tkwiących w środowisku akademickim jako czynnikach prowokujących do nieetycznego postępowania.

Na podstawie analizy studenckich wypowiedzi można było wskazać na: wyraźną rozbieżność między oczekiwaniami studentów a tym, co oferuje uczelnia, braki w zakresie zajęć praktycznych, wiedzy specjalistycznej, „przeładowanie" programów abstrakcyjną wiedzą do pamięciowego przyswojenia, wreszcie popularność różnych technik „kombinowania" wśród innych studentów, brak ostrej reakcji ze strony uczelni na przejawy takich zachowań, choć niektórzy zauważają: „(...) dzięki straszeniu studentów programami antyplagiatowymi uczymy się korzystać nie tylko z internetu, ale przede wszystkim z książek. Można to porównać troszkę z detoksem po wielu latach przyzwyczajania nas do kopiuj-wklej z internetu na zadanie w szkołach wcześniejszych" (nr 269). Przytoczona wypowiedź przypomina typ sądu wartościującego charakterystyczny dla poziomu heteronomii moralnej w klasyfikacji Jeana Piageta i Laurence'a Kohlberga. Logika tej wypowiedzi jest następująca, skoro bowiem za kradzież, oszustwo grożą kary z zewnątrz, nie należy kraść i oszukiwać.

Badani przyznają również, że to błędy organizacyjne zmuszają ich do oszukiwania. Na przykład źle skonstruowane harmonogramy zajęć od wczesnego rana do późnego wieczora, krótkie przerwy utrudniające przemieszczanie się z praktyk na kolejne zajęcia uczą pozorowania uczciwej pracy: „W ciągu jednego dnia przykładowo muszę stawić się na zajęciach na uczelni, międzyczasie przygotować plan zajęć na praktyki i przeczytać tekst na zajęcia w dniu kolejnym. (...) na ćwiczeniach szybko pisze konspekt na świetlicę, a tekst na koleje ćwiczenia ściągam z »chomika« w postać streszczenia" – przyznaje jedna ze studentek (nr 45). Z kolei inna dzieli się taką refleksją: „Studia uczą przetrwania i kombinatorstwa. Dwa egzaminy w ciągu 1 dnia oraz 4 w jednym tygodniu wykluczają solidne przygotowanie się i otrzymanie satysfakcjonującej oceny. Tu zaczyna się ściąganie, odpisywanie, nieprzychodzenie na egzaminy" (nr 166) – usprawiedliwiająco pisze o stosowanych przez siebie strategiach.

Studenci starają się pomniejszyć naganność wspomnianych zachowań tym, że pedagogika jest kierunkiem, gdzie generalnie panuje pewne „roz-

luźnienie", strategie te są powszechnie stosowane – „wszyscy tak robią", stanowią naturalny element wzajemnych interakcji ułatwiający adaptację do otoczenia, a więc pomagają: „przystosować się do każdej sytuacji, dokonania w niej odpowiedniego rachunku, aby jak najlepiej wyjść – tak jest z ćwiczeniami, interakcjami na płaszczyźnie student–student, student––wykładowca. Pozwalają one na coraz to bardziej dopracowane używanie masek pomagających w interakcjach – uczą wykorzystywać jednych, ale także czynić zadość drugim, czuć serdeczność, lojalność i nieść pomoc" (nr 40). Ponadto traktowane są jako część kultury studenckiej: „Studia uczą kombinowania. To oczywiście fakt powszechnie znany. Wielu żaków pojawia się na egzaminie, nie mając nawet pojęcia, z czego jest, ściągają, przygotowują gotowce. Kupują testy z poprzednich lat. Zdarza się. Studenckie życie" (nr 304). Padają następujące argumenty: „Studia uczą nas przede wszystkim kombinowania, co może zdziwić, ale jeśli chodzi o mnie, jestem za to wdzięczna, ponieważ uważam, że jeśli dam radę na studiach, to na pewno dam sobie też radę w życiu" (nr 60).

Część z badanych potępia nieuczciwe postępowanie swoich rówieśników, bo ma poczucie własnej krzywdy i niesprawiedliwości. Z ich doświadczeń wynika, że „kombinowanie" się opłaca. Nauczyciele akademiccy przymykają oczy na nieuczciwe praktyki, a studenci-kombinatorzy zyskują więcej niż ci, którzy pracują uczciwie: otrzymują zaliczenia, wysokie oceny, przechodzą na kolejne stopnie studiów. Rozżalenia nie kryje jedna z badanych, kiedy pisze: „(...) gdzie jest sprawiedliwość bo jeden student potrafi nauczyć się uczciwie całego materiału i przykładowo dostanie 3 a drugi student który oszukiwał bo np. pisał kolokwium z pomocą internetu dostaje 4 czy 5. Dlaczego więc system edukacyjny nic z nim nie robi?" (nr 256). I jeszcze inna wypowiedź:

> Studia z pewnością uczą kombinowania. Studenci ściągają zarówno od siebie, jak i z innych pomocy (ściągi na kartkach, telefonach, rękach). Jedni nazwaliby to zaradnością. Ja jednak się z tym nie zgodzę. (...) Wydaje mi się, że dla wielu osób jest to coś „normalnego" i uczciwego bo przecież wszyscy tak robią. Czasem zastanawiam się jak niektórzy zaliczają semestr skoro prawie ich nie ma na zajęciach a przed egzaminem mówią, że nic nie umieją. Jest sporo takich osób. Nie podoba mi się to dlatego, że jest to trochę niesprawiedliwe (nr 41).

„Zły" przykład innych studentów, brak stanowczej reakcji na nieetyczne zachowania ze strony wykładowców, poczucie niesprawiedliwego traktowania pociągają kolejne negatywne konsekwencje. Przede wszystkim daje się wyraźny sygnał innym studentom przyzwalający na takie postępowanie, obniża zaangażowanie i motywację do nauki tych, którzy dotąd pracowali sumiennie i uczciwie: „(...) jestem czasem sfrustrowana, bo

jestem osobą, która pracuje, studiuje stacjonarnie, a nauki jest niemało. Czasem ciężko pogodzić mi się z faktem, że osoby nawet w mojej grupy (jakieś 80%) te same efekty, które ja osiągam ciężką pracą, one osiągają kombinatorstwem" (nr 33). Podobne zdanie wypowiada inna studentka: „Studia. Czego jeszcze nas uczą? Dają nam dość bolesną lekcję tego, że nie warto. Nie warto zarywać nocki, nie warto się starać, uczyć, rozumieć. Ci, którzy tego nie robią, ale zdobyli w zamian za to umiejętność ściągania, radzą sobie lepiej lub tak jak ci, którzy piszą egzaminy z wiedzy, która ma swoje źródło w głowie" (nr 23) i nie kryje swojego rozżalenie w związku z tą sytuacja.

Na podstawie wypowiedzi studentów pedagogiki można więc wyróżnić kilka postaw wobec tych nierozwojowych czy antyrozwojowych strategii radzenia sobie na studiach:

- dezaprobata dla takich praktyk ze względu na doświadczane poczucie własnej krzywdy i niesprawiedliwości,
- akceptacja takich form zachowań, ponieważ są powszechnie stosowane i stanowią część studenckiego folkloru,
- zalecanie do ich stosowania, ponieważ strategie są czymś pozytywnym, przejawem zaradności, sprytu, kreatywności myślenia, dowodem na umiejętności adaptacyjne do warunków otoczenia.

W 319 esejach nie pojawiła się ani jedna ocena potępiająca takie zachowania jako sprzeczne z zasadami moralności, etyki, a można było natomiast znaleźć jeden głos mówiący o samooszukiwaniu się.

4. Podsumowanie

Młodzi ludzie podejmują studia z zamiarem ich ukończenia. Aby ten cel osiągnąć, muszą opanować i zaliczyć to, co znajduje się w oficjalnych programach, podporządkować się formalnym wymaganiom, tj. uczęszczać na zajęcia, zdobywać zaliczenia i przystępować do egzaminu w określonych terminach. Zdają sobie oni jednak sprawę z tego, że są to warunki konieczne, ale niewystarczające do pomyślnego przebiegu studiów i ich ukończenia. Z czasem zaczynają się coraz lepiej orientować, że aby zostać pełnoprawnymi członkami środowiska akademickiego, należy poznać i opanować nieformalną wiedzę, obowiązujące reguły gry, uaktywnić strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Uruchamiają wiele zarówno pozytywnych, jak i negatywnych strategii.

Szczegółowe aspekty ukrytego programu w zakresie stosowanych przez studentów pedagogiki strategii radzenia sobie na studiach przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Aspekty ukrytego programu zrekonstruowane na podstawie wypowiedzi studentów

1. Zakres oddziaływania	uczenie się roli studenta
2. Niezamierzone rezultaty	• należy działać samemu, zabiegać o swoją przyszłość i przygotowanie zawodowe, ponieważ studia dają niepełne, jednostronne (teoretyczne) wykształcenie • studia uniwersyteckie należy traktować jako dodatek do innych form aktywności, kształcenia i dokształcania • studia pedagogiczne są pasażem do innych form aktywności • czy się ktoś uczy, czy „kombinuje" – bilans końcowy jest podobny przechodzi się dalej • „byle nie oblać, byle nie powtarzać" to szczyt edukacyjnych aspiracji wielu studentów pedagogiki • nie opłaca się uczyć, ponieważ w życiu liczą się spryt i zaradność • „kombinowanie" nie jest niczym nagannym, to element studenckiego folkloru
3. Charakter oddziaływania programu ukrytego	negatywny i pozytywny
4. Konteksty	• kontekst instytucjonalny: plany, harmonogramy, braki w programie jawnym, normy i zasady, postawa nauczycieli wobec nieetycznych zachowań, postawa studentów wobec nauki, nieetycznych zachowań, kryteria egzaminowania i oceniania • kontekst środowiska pozaakademickiego: nieformalna wiedza, inne osoby, dodatkowa aktywność • kontekst podmiotowy: motywy wyboru studiów, postawa wobec nauki, wiedza osobista, doświadczenia z wcześniejszych etapów kształcenia
5. Odbiorcy	głównie nauczyciele akademiccy
6. Poziomy „ukrytości"/ „intencjonalności"	• celowa manipulacja ze strony studentów • zniekształcenia i braki związane z realizacją programu jawnego • ukryte przed nauczycielami elementy prowadzące do strategii radzenia sobie na studiach • ukryte przed nauczycielami akademickimi pozorowane działanie studentów
7. Relacje ukrytego programu do programu jawnego	• sprzeczny z programem jawnym • może wspierać oddziaływanie programu jawnego (dotyczy „patchworkowej edukacji")

Źródło: opracowanie własne.

Studenci pedagogiki doświadczają rozdźwięku między własnymi oczekiwaniami, wyobrażeniami na temat studiów, a tym, co oferuje im uniwersytet; widzą rozbieżności między ideałami przekazywanymi w treściach programowych a realiami rynku pracy. Zauważają luki w programie jawnym, przede wszystkim w zakresie zajęć praktycznych, wiedzy specjalistycznej i powiązanej z życiem. Przyzwyczajają się do funkcjonowania w dwóch odrębnych światach: tym uczelnianym zdominowanym przez abstrakcyjną wiedzę akademicką, uporządkowaną, podręcznikową wymaganą do zaliczenia studiów, oraz w rzeczywistości pozaakademickiej, w której można zdobywać wiedzę „życiową", ciekawą, praktyczną, niezbędną w zawodzie.

Badani zauważali, że dzięki studiom pedagogicznym nauczyli się samodzielności, „brania życia w swoje ręce". Za rozwojowo znaczące można uznać te strategie, które polegają na poszukiwaniu różnych pozaakademickich/akademickich nieformalnych doświadczeń. Podejmowana działalność obniża poczucie frustracji z powodu wspomnianych rozbieżności, utwierdza ich w poczuciu własnego sprawstwa i życiowej zaradności. Kierowani motywacją wewnętrzną uczą się z pasją, dla siebie, doświadczają osobowego wzrostu.

Negatywnym skutkiem realizowania „patchworkowej edukacji" jest jednak zaniedbywanie własnych studiów, traktowanie ich jako dodatku do innych form aktywności oraz stosowanie różnych strategii „przetrwania" i „kombinowania".

Z wypowiedzi badanych wynika, że wśród studentów powszechne są nierozwojowe/antyrozwojowe strategie radzenia sobie na studiach. Należy do nich zaliczyć te oparte na przetrwaniu i szeroko rozumianym „kombinatorstwie". O ile wykładowcy mniej lub bardziej dokładnie potrafią rozszyfrować wiele ze studenckich strategii, o tyle mogą nie uświadamiać sobie skali zjawiska, pomysłowości studentów w tym zakresie oraz konsekwencji ich pobłażliwego do nich stosunku. Ze względu na delikatność problemu można przypuszczać, że badani nie zdecydowali się na pełne odsłonięcie stosowanych technik manipulacyjnych.

Studenci wskazując na ich uwarunkowania, najczęściej wymieniali te tkwiące w środowisku akademickim. W ich ocenie strategie są odpowiedzią na:

- mało zadowalającą ofertę studiów,
- błędy organizacyjne,
- braki w oficjalnym programie,
- poczucie studiowania na mało poważnym kierunku.

Na podstawie przeprowadzonej analizy treści wypowiedzi studentów można sformułować kilka wniosków:

- studenci imitują, modyfikują poznane na wcześniejszych etapach kształcenia nierozwojowe czy antyrozwojowe strategie oparte na minimalistycznej regule „byle nie oblać, byle nie powtarzać";

- wśród tych negatywnych wyróżnić można „miękkie" strategie przetrwania oraz te „twarde" – oparte na „kombinowaniu" – łamaniu zasad obyczajowych, etycznych i łamaniu prawa;
- studenci raczej nie buntują się, ponieważ chcą mieć święty spokój, a kiedy już to robią, to we własnym gronie; jednocześnie akceptują zastany układ i obowiązujące reguły gry, jeśli to tylko nie narusza ich osobistego interesu;
- strategie zdradzają instrumentalne podejście do studiów, wiedzy, prowadzących, rówieśników i samych siebie (samooszukiwanie);
- negatywne strategie ograniczają motywację do nauki, zmniejszają ambicje i zaangażowanie w proces studiowania;
- brak odpowiedniej reakcji ze strony nauczycieli akademickich, władzy, złe przykłady innych torują drogę do dalszej patologizacji nawet tych studentów, którzy sumiennie wywiązują się ze swoich obowiązków i rzetelnie pracują.

W tym miejscu należałoby odnieść uzyskane wyniki badań (rzeczywiste rezultaty studiów, jakimi są negatywne strategie radzenia sobie na studiach) do wzorcowych efektów kształcenia dla pedagogiki (wyszczególnionych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz tych przyjętych na wybranym uniwersytecie), które w zakresie omawianych kompetencji są z sobą sprzeczne. Po ukończeniu studiów pierwszego stopnia zakłada się, że ich absolwent „ma przekonanie o wadze zachowania się w sposób profesjonalny, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki"; adekwatnie na studiach drugiego stopnia zakłada się, że absolwent:

> jest przekonany o konieczności i doniosłości zachowania się w sposób profesjonalny i przestrzegania zasad etyki zawodowej, dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą; poszukuje optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowości działań pedagogicznych[454].

Tymczasem studenci pedagogiki – jak pokazały to wyniki badań – wykazują tendencję do bagatelizowania i usprawiedliwiania nieetycznych strategii radzenia sobie na studiach, a sprzyjają temu następujące czynniki:

- obarczanie odpowiedzialnością za ich stosowanie uczelnię, tworzonych przez nią warunków (atrybucja zewnętrzna); winę ponosi uczelnia, instytut, prowadzący zajęcia, a nie student;

---

[454] Zob. Efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 27.04.2015) oraz opis efektów kształcenia na wybranym uniwersytecie (Aneks).

- przekonanie o powszechności ich stosowania połączone z moralnym przyzwoleniem wpływowej i atrakcyjnej grupy innych studentów;
- „pragmatyczna etyka osobista" czy subiektywistyczna etyka, które pozwalają nieetyczne działania uznać za usprawiedliwione ze względu na dobrostan jednostki;
- przypisywanie wartości nieetycznym postępowaniom, gdyż ułatwiają życie, są przejawem kreatywności i życiowego sprytu, zaradności, umiejętności dostosowania się do wyzwań współczesnego świata.

Omówione nierozwojowe czy nawet antyrozwojowe strategie działania odsłaniają różne wymiary pozorowanego życia akademickiego, wady systemu, niedociągnięcia i luki w szeroko rozumianym programie jawnym. Popularność i przyzwolenie na ich stosowanie podważają wiele ideałów i mitów na temat utrwalonego przez wieki posłannictwa uniwersytetu, utrudniają też budowanie autentycznych relacji i konstruktywne rozwiązywanie problemów leżących u ich podłoża.

Uogólnienia i wnioski

Wypowiedzi studentów pedagogiki, które traktowałam jako zwerbalizowaną formę doświadczanej przez nich akademickiej rzeczywistości, okazały się wartościowym źródłem wiedzy na temat zjawiska określanego jako ukryty program. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach fenomen ten był rozpoznawany przez docieranie do niezamierzonych/nie do końca zamierzonych rezultatów uniwersyteckiej edukacji. Zarówno elementy ukrytego programu, osadzone w złożonych kontekstach życia akademickiego i pozaakademickiego, jak i różne kombinacje powiązań między nimi w trakcie prowadzonej analizy przedstawiały się w coraz to nowych odsłonach. Odtworzone na podstawie subiektywnych doświadczeń studentów pedagogiki sprawiają wrażenie „porwanych" wątków, które z trudem poddają się przejrzystej klasyfikacji.

Uzyskane wyniki pokazują, że można zidentyfikować nie jeden, lecz wiele ukrytych programów, które nie wydają się komplementarne, ale często są przeciwstawne wobec siebie, a ich „autorami" są zarówno twórcy programów jawnych, nauczyciele akademiccy, jak i sami studenci. Badania dowodzą także, że ukryte programy to nie statyczne zjawisko, ale raczej dynamiczny proces, ciągle się przeobrażający, będący w ustawicznym ruchu, a przez to i z trudem poddający się kontroli i jednoznacznej ocenie.

Identyfikowane na podstawie subiektywnych doświadczeń studentów niezamierzone rezultaty są wynikiem kumulujących się zdarzeń codziennego przebywania młodych ludzi w specyficznych warunkach środowiska uniwersyteckiego, w niektórych wymiarach stymulujących ich rozwój, ale i mogących go blokować. Skutki ukrytych programów mogą być sprzeczne ze skutkami programu jawnego, albo też wzajemnie się wspierać w procesie edukacji.

Bardziej szczegółowa analiza materiału empirycznego dowodzi, że stale się poszerzający i podlegający modyfikacjom zakres nieformalnej wiedzy i doświadczeń dostarcza studentom pedagogiki wskazówek co do tego, jak poruszać się i jak działać w akademickiej rzeczywistości. Wiedza i doświadczenie kształtowane są pod wpływem formalnych i nieformalnych przekazów odbieranych różnymi drogami, między innymi przez: obserwację zachowań

rówieśników (ich postawa wobec nauki, nauczycieli, przygotowanie się do zajęć), wykładowców (styl prowadzenia przez nich zajęć, konsekwencja w spełnianiu wytyczonych celów oraz w egzekwowaniu wiedzy itp.); codzienną styczność ze stałymi elementami i osobami współtworzącymi środowisko akademickie, cechami procesu edukacyjnego (atmosfera studiowania, przestrzenie i miejsca, dominujące wzory interakcji, metody, system kar i nagród itp.); nieformalne komunikaty płynące od nauczycieli akademickich, innych studentów (oczekiwania dotyczące wymagań, warunków zaliczania przedmiotu, cech dobrego studenta, postawa nauczycieli wobec wiedzy, normy i zasady współżycia w grupie innych studentów itp.); obiegowe opinie wymieniane między studentami, na przykład na temat statusu wybranego kierunku, stopnia jego trudności, czyhających niebezpieczeństw i pułapek w czasie studiów, zwyczajów egzaminacyjnych; konsekwencje własnych działań związane na przykład z adaptacją do nowego środowiska, porażkami egzaminacyjnymi, reakcją na stosowane techniki manipulacyjne itp.

Na podstawie uzyskanych wyników wyodrębnić można kilka typów niezamierzonych rezultatów edukacyjnych:

- niezamierzone rezultaty edukacyjne o charakterze zarówno negatywnym, jak i pozytywnym, związane z oddziaływaniem instytucjonalnym, sformalizowaną edukacją, oficjalnymi programami, specyfiką dyscypliny naukowej, a wynikające: ze zniekształceń w czasie realizacji przez nauczycieli akademickich programu oficjalnego (niejak uboczne skutki programu jawnego), z braków w programie jawnym, otrzymywanych sprzecznych przekazów, obecności stałych elementów konstytuujących akademicki proces dydaktyczny,
- niezamierzone rezultaty edukacyjne, o charakterze negatywnym i pozytywnym, związane z oddziaływaniem szeroko rozumianego akademickiego środowiska edukacyjnego i jego otoczenia, wykraczającego poza sformalizowaną edukację, dotyczące specyfiki samej szkoły wyższej (tradycja, struktura, obowiązujące zasady i normy zachowania itp.), kontakty społeczne, dodatkowe formy aktywności (wymiany zagraniczne, wolontariat itp.), klimat uniwersyteckiego miasta itp. W tym wypadku czynniki niezamierzonych efektów edukacyjnych wydają się bardziej rozmyte, trudne do jednoznacznego zidentyfikowania,
- niezamierzone rezultaty edukacyjne, które zwrotnie stanowią warunki kolejnych działań odbierających je podmiotów, tj. strategii radzenia sobie na studiach o charakterze zarówno pozytywnym, jak i negatywnym. Strategie te potwierdzają, że studenci są nie tylko odbiorcami, ale i współtwórcami ukrytych programów. Stosowane przez nich strategie radzenia sobie na studiach można potraktować jako specyficzną odmianę ukrytego programu tworzonego przez nich samych.

Za odkrywanymi przez studentów w różnych sferach ich życia efektami kryje się splot różnych elementów mieszczących się w złożonych i zmiennych kontekstach. Ukryte programy i ich rezultaty wyraźnie obrazują ich podmiotowy i zindywidualizowany charakter; ukazują te elementy i relacje między nimi, które są ważnego dla jakieś konkretnej osoby, kogoś o określonym systemie wartości, nastawieniu do edukacji, bagażu doświadczeń, motywacji do nauki itp. Wśród badanych są studenci, dla których wykształcenie nie stanowi żadnej wartości, inni wskazywali, że ułatwi im ono awans społeczny; dla jednych studia pedagogiczne są realizacją marzeń, życiowych pasji, tradycją rodzinną, dla innych drogą do innych form działalności, przechowalnią przed nierobieniem niczego. Każdy esej jest zapisem doświadczenia niepowtarzalnego ukrytego programu, a tych programów jest tyle, ilu studentów próbujących je odkrywać i tworzyć. Niepowtarzalny splot wspomnianych elementów je współkonstytuujących należałoby zatem odnosić do jakiegoś „tu i teraz".

Poza tym współcześni studenci podlegają globalnym tendencjom, także tym związanym z przemianami szkolnictwa wyższego, przynależą do określonej grupy pokoleniowej, którą kształtują wspólne przeżycia, podlegają charakterystycznym dla tego okresu prawidłowościom rozwojowym, a wszystko to kształtuje wspólne im schematy myślenia o otaczającej rzeczywistości, edukacji, nauczycielach, sposobach nauczania i uczenia się, własnej przyszłości, kreuje wspólny system oczekiwań wobec uniwersytetu, celów kształcenia, systemu norm i wartości itp. W pewnych wymiarach ukryte programy mają wiele cech wspólnych, i to nie tylko studentom pedagogiki.

Przeprowadzona analiza pozwala przypuszczać, że ukryte programy skrywane są na różne sposoby i mają różne poziomy „ukrytości". Ich odkrywanie ma walor praktyczny, ponieważ jak słusznie zauważa M. Czerepaniak-Walczak:

> Zdając sobie sprawę z przyczyn „ukrytości" poszczególnych czynników i rezultatów rozwoju osoby i zmiany społecznej możemy podjąć decyzję dotyczącą dróg i zakresów ich odtajniania. (...) namysł nad przyczynami ukrytości rzeczywistych czynników rozwoju i wychowania pozwala nie tylko na ich odkrycie i uświadomienie sobie i innym ich istnienia i roli. Pomaga także w racjonalnym i krytycznym włączeniu ich do intencjonalnej działalności edukacyjnej[455].

Wyniki badań pokazują, że jeden z poziomów dotyczy treści, które studenci odkrywają wprost przed badaczką, relacjonując negatywne konsekwencje związane przede wszystkim z akademickim procesem edukacyjnym. Ich wypowiedzi zdradzają, że są jednak pewne wymiary „ukry-

[455] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, s. 46.

tości", którymi nie chcą się dzielić, a o których rozmawiają tylko między sobą, ponieważ dotyczą na przykład zbyt drażliwych tematów. To treści dotyczące postaw i zachowań, które mogłoby pokazać ich w złym świetle, odkrywać zachowania ryzykowne niekiedy zakazane przez prawo, czy które zbyt dużo mówiłyby o ich nieuczciwości. I tak na przykład niektóre strategie radzenia sobie na studiach bywają przedstawiane w zawoalowany sposób, w okrojonych wersjach, skrywane za ogólnymi sformułowaniami albo też projektowane na zachowania rówieśników. Prowadzona z nauczycielami gra pozorów, która wpływa na proces nauczania–uczenia się, pozostaje mniej lub bardziej skryta przed nauczycielami akademickimi. Z kolei przed wszystkimi podmiotami procesu edukacji ukryte mogą być wymiary związane z czynnikami wykraczającymi poza akademicki kontekst (polityka oświatowa państwa, zmiany modelu uniwersytetu, administracyjne i scentralizowane definiowanie efektów kształcenia itp.).

Inny rodzaj i poziom „ukrytości" to ten, który dotyczy tych aspektów edukacji, które znajdują się poza świadomością studentów, a o ich obecności można się przekonać pośrednio z ich relacji. Należy zaliczyć tutaj przede wszystkim te elementy, które skrywane są za jawnym programem akademickiego kształcenia (na przykład duża liczba przedmiotów, treści humanistycznych kształtujących osobowość studentów, metod pracy nastawionych na wzajemną współpracę, wsparcie w grupach itp.). Chociaż studenci o nich piszą, nie przywiązują do nich większej wagi, często nie łączą ich wpływu z obserwowanymi u siebie zmianami. Ze względu na utrzymujący się jeszcze w tym okresie rozwojowym krytyczny stosunek do wszelkich autorytetów, instytucji, wiedzy teoretycznej, mogą oni, mniej lub bardziej świadomie, ignorować znaczenie jawnych przekazów.

Jeszcze inny rodzaj i poziom „ukrytości" odnosi się do obecności stałych elementów konstytuujących akademickie środowisko edukacyjne. Wtapiają się one w codzienność akademickiego życia i z czasem okazują się tak oczywiste, że badani nie dostrzegają ich wpływu – pozytywnego bądź negatywnego – na własne życie. Analiza materiału empirycznego pokazuje, że po jakimś czasie przyzwyczajają się ono do życia w niesprzyjających warunkach, chaosie informacyjnym, a biurokratyczne procedury przestają im doskwierać. Także pewne rytuały związane z tytułowaniem według stopni, hierarchiczna struktura uniwersytetu, konieczność podporządkowywania się formalnym i nieformalnym wymaganiom współtworzą mało komfortowe warunki, zwłaszcza dla rodzącej się autonomii młodego człowieka, poszukiwania różnych enklaw wolności. O ile nie zostają naruszone osobiste interesy studentów, o tyle warunki tworzone przez środowisko akademickie zostają uznane za naturalny element życia w instytucjach kształcących, ponieważ tak było w szkole, jest na uniwersytecie i będzie w dorosłym życiu. Jedni są niżej w hierarchii, gdyż się uczą, inni

są wyżej, ponieważ mają wiedzę, stopnie naukowe i dysponują karaniem i nagradzaniem (oceną).

Tutaj jednak pojawia się wątpliwość, jak ocenić te niezamierzone rezultaty akademickiego kształcenia? Okazuje się, że gdyby próbować oceniać je z pozycji różnych stanowisk teoretycznych, te same rezultaty dla zwolenników jednego podejścia będą mieć pozytywny, a dla innych negatywny charakter. Jedni uważają, że narzucenie odgórnych procedur, uniformizacja i biurokratyzacja prowadzą do negatywnych konsekwencji – przygotowują biernych i podporządkowanych, bezrefleksyjnych obywateli, niezdolnych do twórczego działania w przyszłości. Badani studenci natomiast zauważają, że niekorzystne warunki w ostatecznym rozrachunku mogą dobrze przygotowywać ich do dorosłego życia, poruszania się w instytucjach społecznych, w których ukryte programy również występują. Nie ma także pewności, czy kończący studia bierny absolwent pedagogiki za parę lat wraz z podjęciem pracy zawodowej nie zaneguje takiej postawy, a stanie się to właśnie na skutek zdobytej na studiach wiedzy, ukształtowanych wtedy wartości, norm i postaw itp. W świetle współczesnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej można wnioskować, że tak się stać może.

Zrekonstruowane na podstawie doświadczeń studentów pedagogiki ukryte programy i ich rezultaty wiele mówią nie tylko o współczesnym uniwersytecie, dyscyplinie naukowej, programie oficjalnym, wykładowcach, szkolnictwie niższych poziomów, ale i o samych studentach. Rysujący się obraz ukrytych programów uniwersyteckiej edukacji i ich rezultatów jest pełen paradoksów, pokazuje jednocześnie, że immanentną cechą edukacji w tym i uniwersyteckiej, jest dialektyczna sprzeczność.

Analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że studenci pedagogiki uczą się zarówno relacji opartych na wzajemnym zaufaniu, bezinteresownej pomocy, współpracy, jak i kontaktów interesownych, manipulacji innymi w celu zyskania osobistych korzyści. Ponadto studia kształtują uczucia wyższe, uczą nie tylko autonomii i „zewnątrzsterowności", autokreacji i konformizmu, empatii i wyrachowania, współpracy i egoizmu, aktywności i marazmu, ale i oszukiwania, kreatywności w poszukiwaniu dróg samorealizacji i schematyzmu działania, relatywistycznego i dualistycznego ujmowania świata i jego problemów, poczucia życiowego sprawstwa i obaw przed wykluczeniem, rozwijają samowiedzę i nieefektywne strategie kształcenia oparte na bezmyślnym zapamiętywaniu, uczą zaangażowania na rzecz osób potrzebujących pomocy i wsparcia, na rzecz uczelni, ale i instrumentalnego traktowania siebie, rówieśników, pracowników uniwersytetu, strategii opartych na samodoskonaleniu, ale i tych odwołujących się do reguły: „byle nie oblać, byle nie powtarzać".

Studiująca młodzież dostrzega znaczący wpływ studiów na własny rozwój społeczny, emocjonalny, poznawczy, osobowy. Rezultaty studiów od-

nosi do sfery kształcenia i radzenia sobie w nowej instytucji edukacyjnej i społecznej, jaką jest uniwersytet. W ich ocenach pojawia się pewna tendencja: negatywne skutki łączą z oddziaływaniem sformalizowanej edukacji, pozytywne – uznają za wynik własnej aktywności i wpływu czynników pozostających poza kształceniem formalnym.

W subiektywnej ocenie studentów uniwersyteckie studia pedagogiczne wprawdzie nie dają pełnego wykształcenia, nie przygotowują do praktycznego wykonywania zawodu, ale przyczyniają się do osobowego wzrostu. Z doświadczeń na studiach wynoszą wręcz afirmatywny stosunek do siebie i obserwowanych u siebie zmian. W głównej mierze sobie też przypisują osiągnięcia rozwojowe, co można wiązać nie tylko z utrzymującym się wciąż młodzieńczym egocentryzmem, ale także z niedostrzeganym przez nich wpływem treści jawnych. Z kolei krytyczny stosunek do formalnej edukacji można tłumaczyć kryzysem autorytetów, niechęcią do instytucji kształcących i samej edukacji.

Pozytywne efekty młodzież łączy ze specyfiką dyscypliny, samych studiów utożsamianych z wyjątkowym miejscem i czasem w życiu, sprzyjającą atmosferą na zajęciach, kontaktami z nowymi i ciekawymi ludźmi, zyskaną wolnością, nowymi wyzwaniami (od tych związanych z codziennymi problemami, poprzez radzenie sobie z biurokratycznym formalizmem, do strategii radzenia sobie na studiach i z nauką). Studia postrzegane są jako ciągła walka o siebie w chaosie informacyjnym, natłoku spraw, licznych obowiązków. Wszystko to – zdaniem badanych – stymuluje rozwój w kierunku coraz większej dojrzałości, hartuje wewnętrznie, przynosząc samozadowolenie z dobrego wywiązywania się z zadań, jakie niesie dorosłe życie.

Negatywne rezultaty łączą ze sformalizowaną edukacją akademicką, programami studiów niedostosowanymi do ich potrzeb i oczekiwań, zmieniającej się rzeczywistości. Źródeł ukrytych programów należy poszukiwać w dostrzeganym rozdźwięku między ich wyobrażeniami, młodzieńczymi ideałami a realiami akademickiej rzeczywistości, odczuwanymi brakami w oficjalnej ofercie studiów. Występuje fundamentalna rozbieżność miedzy tym, czego oni oczekiwali od studiów w zakresie wykształcenia, a tym, co zaproponowała im uczelnia. Głównymi kryteriami oceny atrakcyjności studiów są ich praktyczność i wysokie prawdopodobieństwo znalezienia po nich pracy.

Dla młodych ludzi studia pozostają nadal okresem zabawy i pracy, ale jednocześnie nie czują się oni zwolnieni z dbania o własną przyszłość. Ich wypowiedzi dokumentują stałe myślenie o tym, co będzie po studiach, zdradzają nie tylko ich optymizm, ale i niepokój o pracę i finansowe bezpieczeństwo, obawy przed wykluczeniem z rynku pracy przez zdolniejszych rówieśników. Studenci uczą się traktować czas jako wartość; nie można go

marnować, ale należy umiejętnie wykorzystać. Nastawienie na przyszłość, zarządzanie czasem, planowanie działań, samoorganizacja to zapewne jedne z ważniejszych osiągnięć wyniesionych z pobytu w środowisku akademickim.

Z treści esejów wyłania się obraz studenta pedagogiki, który rozpoczyna studia z silną orientacją na przyszłość, pragnieniem zdobycia użytecznych umiejętności do wykonywania zawodu, a w trakcie edukacji tendencje te ulegają dalszemu wzmocnieniu. Studenci oczekują od uniwersytetu, że ten przygotuje ich do pracy zawodowej, przekaże konkretne wzorce do zastosowania w procesie wychowania, poda gotowe recepty na rozwiązywanie problemów edukacyjnych. Co interesujące, badani potrafią docenić zdobyte umiejętności związane z wypełnianiem biurokratyczno-administracyjnych procedur, z kulturalnym zachowaniem się w różnych okolicznościach, a bagatelizują znaczenie wiedzy i umiejętności przekazywanych w trakcie akademickiego kształcenia.

Na studiach uczą się szacunku do siebie, akceptacji swoich zalet, wad i niedoskonałości, co prowadzi do wzrostu ich samooceny. Potrafią docenić siebie, czują dumę z samodzielnego pokonywania trudności. Nawet najdrobniejsze osiągnięcia uznają za znaczące, ponieważ wzbogacają ich doświadczenia, co może się przydać w przyszłości. Otaczająca rzeczywistość napawa ich lękiem z powodu braku perspektyw na przyszłość, ale również widzą dla siebie otwierające się możliwości wyborów, realizacji siebie. Mają poczucie trudnego położenia, dyskomfortu psychicznego, niemniej nie tracą przy tym nadziei na zmianę swojej sytuacji na lepszą, dostrzegają szansę na samorealizację, pełniejsze wykorzystanie swojego potencjału. Dlatego zabiegają o to, aby się doskonalić przez udział w dodatkowych zajęciach, kursach, stażach, podejmowanych kierunkach studiów.

Uniwersytet jawi się im jako wieża z kości słoniowej odgrodzona od realnego świata i jego problemów. To miejscem pracy ludzi zafascynowanych abstrakcyjnymi teoriami, wynoszącymi na piedestał wiedzę przesiąkniętą ideałami i wartościami, które nie znajdują odzwierciedlenia w realnym świecie. Zdobywaną wiedzę uważają często za bezużyteczny balast, odbierają jako trudną, przedstawioną za pomocą hermetycznego i niezrozumiałego dla nich języka. Nie kryją swojej krytyki i instrumentalnego do niej podejścia. Wiedza teoretyczna dla wielu z nich nie jest wartościowa, nie dostrzegają, aby w życiu cieszyła się uznaniem, zapewniała ekonomiczne przetrwanie. Powoduje to rozczarowanie studiami i stanowi źródło trudności w sensownym korzystaniu z edukacyjnej oferty proponowanej przez uczelnię.

Z wypowiedzi studentów wynika, że studia pedagogiczne prowadzą do przesytu wiedzą teoretyczną, żargonem naukowym. Przyswajanie dużej ilości sprzecznych paradygmatów, teorii, dyskursów wychowawczych w połączeniu z docierającymi z różnych źródeł sprzecznymi informacjami

na temat nowych programów, przepisów, regulaminów związanych z procesem studiowanie rodzi chaos informacyjny.

Tradycyjna struktura organizacyjna uniwersytetu (organizacja akademickiego procesu dydaktycznego, sposoby egzekwowania wiedzy itp.) przypomina im kolejną szkołę, w której nie rozwija się narzędzi do radzenia sobie z taką ilością informacji, a uczący się doświadczają dysonansu poznawczego. Skutkuje to biernym przyswajaniem i odtwarzaniem przez nich tego, czego się od nich oczekuje. Ze studiów wynoszą przekonanie, że taki sposób uczenia się jest przejawem ich wysokich intelektualnych osiągnięć. Mają przy tym poważne trudności, aby wiedzę z różnych przedmiotów scalić w logiczną całość. Poważną wadą takiego kształcenia jest też nieumiejętność wychodzenia poza sztywne podziały na dyscypliny oraz wiązania pokrewnej wiedzy, ale zdobywanej na innych zajęciach.

Studenci zatem, zamiast uczyć się krytycznie myśleć, ograniczają się do tego, aby wiedzę „zakuć, zdać i zapomnieć". Wyniki analiz pokazują, że niechciana przez nich wiedza szybko się ulatnia, dezaktualizuje i zwiększa zasoby „bezwiedzy", stając się także powodem dezinformacji. W rezultacie wszystko to poważnie utrudnia studentom sprawne poruszanie się w obrębie pojęć pedagogicznych, mogących bardziej gmatwać, niż wyjaśniać im edukacyjną rzeczywistość. Tymczasem, jak podkreślają znawcy problemu, obecnie trzeba uczyć się inaczej i należy uczyć opanowywania metodologii wiedzy w „biegu", nie tyle zdobywania informacji, ile metodologii tworzenia wiedzy[456].

Z relacji badanych wynika, że studia utrwalają przekonanie o istnieniu dwóch rodzajów wiedzy, tj. wiedzy akademickiej (naukowej, teoretycznej, abstrakcyjnej) oraz wiedzy osobistej (życiowej, potocznej, intuicyjnej). Wiedzę akademicką kontrastują z wiedzą i doświadczeniami czerpanymi z osobistego życia, a te ostatnie na uniwersytecie nie znajdują uznania. Młodzi ludzie oczekują konfrontowania tych dwóch typów wiedzy, natomiast na uczelni brakuje okazji do takich konfrontacji, a oni sami nie mają odwagi, aby osobiste doświadczenia odnosić do poznawanych koncepcji czy teorii. Przy omawianiu niezrozumiałych treści brakuje im odniesień do praktyki, konkretnych przykładów, dyskutowania rozbieżności między teoretycznymi ujęciami problemu a tym, co wynika z ich osobistych doświadczeń. Nie zastanawiają się, jak zdobywaną wiedzę można wykorzystać a zniecierpliwieni szybko się zniechęcają i ukierunkowują swoje działanie na poszukiwanie – ich zdaniem – innej, bardziej atrakcyjnej wiedzy.

Następuje odrzucenie wiedzy akademickiej i poszukiwanie wiedzy określanej jako życiowa. Kontakt z praktyką, życiem uświadamia im utopijność wynoszonych ze studiów poglądów, ideałów i wizji edukacyjnej

---

[456] H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*

rzeczywistości. Czują się oszukiwani i mamieni teoriami, które nie zostały zweryfikowane przez życie.

Konfrontacja z prawdziwym życiem i atrakcyjność nowych źródeł wiedzy prowadzą do pogłębiania się przepaści między uniwersytetem, z jego ofertą programową, a doświadczeniami zdobywanymi poza salami wykładowymi. Studenci wpadają w swoisty syndrom akademickiej schizofrenii. Uczą się funkcjonowania w dwóch odrębnych światach, tj. tym akademickim – rządzącym się swoimi prawami, wymaganiami formalnymi i nieformalnymi, do których należy się dopasować, aby studia ukończyć i zdobyć dyplom, oraz w rzeczywistości nieformalnej i rzeczywistości pozaakademickiej (praca, wolontariat, stowarzyszenia, samorząd studencki, koła naukowe, wymiany zagraniczne itp.) – skąd należy czerpać wiedzę życiową, praktyczne umiejętności i inspiracje, tam też rozwija się pasje i zainteresowania.

Negatywny obraz formalnej edukacji utrwala tylko dość powszechne wśród studentów pedagogiki przekonanie o atrakcyjności i konkurencyjności nieformalnych, pozaakademickich źródeł wiedzy i doświadczeń. Niedociągnięcia i braki dostrzegane podczas studiów mobilizują ich do aktywności. Brak perspektyw zdobycia dobrej pracy, obawa o zyskanie niepełnego wykształcenia skłaniają wielu z nich do samodzielności. Podejmują różne formy aktywności, ale najczęściej w imię dobra własnego, a studia – w ich przekonaniu – uczą walki o swoje.

Duża ilość wiedzy teoretycznej przy jednocześnie małej liczbie godzin poświęconych na zajęcia praktyczne rodzą niechęć do sformalizowanej edukacji. Młodzi ludzie przyznają, że chcą ukończyć studia, żeby zdobyć dyplom i ze względu na zainwestowany w nie czas i wysiłek. Cenią przy tym partnerskie relacje, miłą i wspierającą atmosferę, opartą na wzajemnym szacunku. Czekają na propozycje ze strony uczelni, na to, że nauczyciele uniwersyteccy rozbudzą ich motywację do nauki, pasje poznawcze, zafascynują ich poprzez atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć.

Z jednej strony domagają się zmian, możliwości wpływu na programy swoich studiów (aby zajęcia nie kolidowały z pracą), z drugiej nie wykazują większego zaangażowania, nie próbują czegoś zmieniać na uczelni, na własnym kierunku, w ramach zajęć, na które uczęszczają.

Studentów pedagogiki można nazwać edukacyjnymi nomadami. Podejmują zróżnicowane formy aktywności, które przyczyniają się do rozwoju poczucie sprawstwa, wiary we własne możliwości, otwartości na nowe doświadczenia, inicjatywy, zaradności, przedsiębiorczości, umiejętności dbania o siebie. Uczą się poszukiwać różnych źródeł wiedzy i doświadczeń, większej elastyczności w działaniu, uwzględniania tego, że w ciągu życia nastąpi konieczność zmiany zawodu, specjalizacji oraz że istnieje potrzeba stałego dokształcania.

Taka „edukacja patchworkowa" przynosi jednak także niepożądane rezultaty. Presja na podejmowanie dodatkowej aktywności często wynika z obserwacji zachowań innych studentów i bezwiednego ich naśladowania, dotrzymywania kroku tym, którzy mogą się okazać rywalami na rynku pracy. Tak czy inaczej, niektórzy dość szybko tracą zainteresowanie sformalizowaną edukacją, pojawia się u nich zniechęcenie i poszukiwanie zastępczych i bardziej atrakcyjnych form własnego rozwoju. Chociaż decydują się kontynuować swoją edukację, to tak naprawdę porzucają studia pedagogiczne na rzecz spontanicznie zdobywanych doświadczeń edukacyjnych.

Potoczne opinie, nieformalna wiedza wymieniana między rówieśnikami, własne doświadczenia utwierdzają ich w przekonaniu, że pedagogika jest kierunkiem nie dość poważnym na tle innych dyscyplin naukowych. Także zawód pedagoga nie cieszy się społecznym uznaniem. Nieformalna wiedza na temat wybranego kierunku studiów działa jak samospełniająca się przepowiednia. Rodzą się: obawa o wykluczenie, lęk o własną przyszłość i znalezienie pracy. Również sami studenci nie traktują swoich studiów dość poważnie. Pojawiają się na przykład stwierdzenia, że warto je ukończyć, ponieważ nigdy nie wiadomo, co się w życiu przyda. Uważają, że niezależnie od zdolności intelektualnych, postawy wobec nauki, stosowanych strategii manipulacyjnych można je ukończyć i zdobyć dyplom. Studiowanie jest dla znacznej części z nich dodatkiem do pracy czy do innych form aktywności, ponieważ wiedzą, że nie wypada się z roli studenta.

Uniwersytet rysuje się jako miejsce ścierania się elitarności z przeciętnością. Celebrowana tradycja, ideały, wartości koegzystują z realiami akademickiego życia: obecnością słabych czy bardzo słabych studentów, biurokracją, nieuczciwymi i pozorowanymi działaniami. Doświadczenia wyniesione z wcześniejszych szkół, obserwacja zachowań innych studentów uświadamiają im, że studia nie zapewnią pełnego wykształcenia; wszystkie te czynniki generują różne strategie radzenia sobie na studiach. Rozwijają bierne strategie uczenia się i nierozwojowe/antyrozwojowe sposoby radzenia sobie na studiach. Studenci cieszą się ze swojej wolności i niezależności od rodziców, występują przeciw stawianym im przez uczelnię wymaganiom, na przykład odgórnie ustalonym planom zajęć, rozwiązaniom organizacyjnym czy przeładowanym programom.

We własnym gronie zdradzają powody swojego niezadowolenia, ale w praktyce godzą się na ustalone i obowiązujące zasady gry, spontanicznie współuczestniczą w utrzymaniu istniejącego porządku. Mają poczucie braku realnego wpływu na narzucone odgórnie przedmioty i treści, stawiane im wymagania, dostosowują się również do tego, czego się od nich wymaga odnośnie do wzorów interakcji, wypowiedzi i argumentacji. Nie tracą czasu i zapału, kiedy w grę wchodzą osobisty interes, dbanie o własne korzyści, poszukiwanie dodatkowych form działalności, ale jednocześnie marnują

okazję do tego, aby w sposób twórczy reagować na nieakceptowane sytuacje dla wspólnego dobra. Wybierają też drogę na skróty. Starają się dopasować do formalnych i nieformalnych wymagań przez minimalizowanie własnego wysiłku. W konsekwencji łatwiej jest „pokombinować", niż angażować się w zmiany tam, gdzie i tak nie mają większej siły przebicia i gdzie rządzi system, który jest z założenia niereformowalny. Ten typ konformizmu uznać można za rodzaj wygodnictwa, ale w przekonaniu studentów zachowanie takiej postawy pozwala łatwiej przetrwać w instytucji, jaką jest uniwersytet. Mają oni pragmatyczne podejście do studiów, twierdzą, że nie opłaca się być nonkonformistą, sprzeciwianie się jest stratą czasu, a zamiast walczyć z systemem, można robić ciekawe rzeczy na własną rękę.

Studenci maskują swój brak zainteresowania edukacją sformalizowaną i pozornie tylko akceptują ofertę programową. W rzeczywistości uruchamiają różnorodne gry prowadzone z otoczeniem dla zyskania osobistych korzyści, aprobaty lub wyładowania frustracji. Mówią i myślą tak, jak oczekują tego rówieśnicy, nauczyciele akademiccy, osoba w sekretariacie, w dziekanacie – a w rzeczywistości myślą, czują i robią coś innego. Przyznają, że uczą się konformizmu, którego nie ujmują wyłącznie w kategoriach negatywnych. Po pierwsze, jest on skutkiem ubocznym wcześniejszych etapów kształcenia (gdzie się sprawdził), po drugie, bierne podporządkowanie daje „święty spokój", pozwala spokojnie przetrwać studia, a jednocześnie zaangażować się w różne formy pozaakademickiej aktywności.

Heteronomiczny, czy nawet anomijny charakter wykorzystywanych strategii potwierdza kierowanie się przez studentów pedagogiki doraźną interesownością oraz chęcią uniknięcia kary. Wybierają oni mało wyszukane techniki ingracjacji, polegające na schlebianiu nauczycielom akademickim, rówieśnikom, aprobują sposoby postępowania oparte na oszukiwaniu i kłamstwie. Negatywne strategie radzenia sobie ze studiami, a nawet łamanie prawa, łatwo przychodzi im usprawiedliwiać, gdyż uważają je za odpowiedź na niedociągnięcia wady uczelni i tych, którzy odpowiadają za formalną edukację.

Badani zwracają uwagę, że przygotowanie do wykonywanego zawodu ma opierać się na rzetelnym opanowaniu kompetencji zawodowych, nie zauważając zupełnie, że wysokie standardy etyczne, jak uczciwość, stanowią jeden z najistotniejszych, o ile nie najważniejszy element przygotowania do profesji społecznej pedagoga. Ten typ rozumowania moralnego jest niepokojący u osób, których praca ma polegać na kontakcie z drugim człowiekiem i od których wymaga się wysokiego poziomu kompetencji moralnych jako prymarnych w stosunku do wszystkich pozostałych. Te rezultaty są zaprzeczeniem celów akademickiego kształcenia, o których B. Śliwerski wypowiada się tak: „Nowoczesny model kształcenia musi być oparty na

takich wartościach, jak uczciwość, rzetelność i szacunek. Celem edukacji akademickiej powinno być kształcenie elit, liderów, którzy w przyszłości mają służyć społeczeństwu, państwu i gospodarce (...)"[457].

Wbrew wielu deklaracjom studentów o ich podążaniu w kierunku bardziej zaawansowanego rozwoju, budowaniu własnej hierarchii wartości, otwartości i większej wrażliwości na potrzeby i problemy drugiego człowieka, z analizy wypowiedzi można wnioskować także o ich nieetycznym postępowaniu, działaniu pod presją czynników zewnętrznych (na przykład grupy rówieśniczej), uczeniu się pod wpływem motywacji zewnętrznej, wtedy, kiedy przynosi to wymierne korzyści, kierowaniu się pragmatyzmem, etyką subiektywistyczną, ocenianiu jakości studiów według ich użyteczności i kalkulacji zysków i strat. Usprawiedliwianie takiego postępowania powszechnością ich występowania i ich akceptacją, umiejscawianie przyczyn wielu patologicznych zachowań studentów po stronie uczelni skutkują utrwalaniem się niewłaściwych postaw i zachowań.

Studenci mają świadomość tego, że stosując różne strategie manipulacyjne, otrzymują zaliczenia i zdają egzaminy. W ten sposób wzmacniane są negatywne zachowania i generowane są nowe. Z kolei pozostali otrzymują nieformalny komunikat – szczególne młodsze roczniki studentów – że nie ma kar za nieuczciwe postępowanie, można natomiast wiele zyskać niskim nakładem pracy. Nie warto uczciwie pracować, opłaca się natomiast nieuczciwie postępować. Przynosi to także korzyści poza uczelnią. Nauczyciele uniwersyteccy są w tych kwestiach wyrozumiali. Choć wymagają dużej ilości wiedzy, to i tak w ostatecznym rozrachunku idą studentowi na rękę. Przyczynia się to do zaniżania poziomu kształcenia i wymagań, gasi edukacyjne ambicje nawet zaangażowanych w naukę studentów. I choć większość z nich pozytywnie ocenia pracę swoich wykładowców, docenia ich wyrozumiałość i pobłażliwość, to sprzyjająca atmosfera skutkuje również brakiem zdrowej rywalizacji między studentami, a tym samym zatraca się szanse na efektywne uczenie się, ponieważ studenci unikają ambitnych zadań, zanika motywacja do wysiłku.

W tym obszarze można zauważyć, jak niezamierzone rezultaty uniwersyteckiej edukacji są powiązane z czynnikami tkwiącymi w szerszym kontekście społecznym. W następstwie zabiegania o każdego studenta na skomercjalizowanym rynku edukacyjnym uniwersytet musi dostosowywać organizację procesu kształcenia, sposoby pracy, treści, system oceniania itp. do możliwości przyjmowanych studentów, czasami tylko do tego, co w minimalnym zakresie można zrealizować, na przykład przy ich całkowitym braku zainteresowania treściami przedmiotowymi czy ich notorycznym nieprzygotowaniem do zajęć. Joanna Rutkowiak, portretując jedną

[457] B. Śliwerski, *Pedagogika jako kierunek*…, s. 67.

z grup studentów pedagogiki, cechujących się „niemocą" poznawczą, biernym podporządkowaniem odgórnym dyrektywom, unikającym wysiłku intelektualnego, pozbawionych motywacji do pracy nad sobą, wskazała na istotną kwestię, mianowicie, że: „(...) niezdolny student czyni »mniej zdolnym« swojego nauczyciela, czyni też – pośrednio – mniej wyrafinowaną tę dziedzinę, którą on uprawia"[458].

Wyniki przedstawionych przeze mnie badań wskazują także na niezamierzone pozytywne skutki uniwersyteckich studiów pedagogicznych. Studenci pedagogiki przyznają, że dzięki nim rozwijają nowe zainteresowania, stają się otwarci na nowe formy uczenia się, zarówno formalnego, jak i nieformalnego. Przede wszystkim studia pedagogiczne sprawiły, że zaczęli lepiej rozumieć siebie, zyskali niezależność od rodziców i większą kontrolę nad swoim życiem. Zauważyli, że stali się bardziej dojrzali w relacjach z innymi. Zwracali uwagę na swoją otwartość na nowe postawy, wartości, idee, nauczyli się myśleć niestereotypowo. Dzięki studiom opanowali strategie oparte na metapoznaniu i wypracowali bardziej efektywne strategie uczenia się na przykład z rówieśnikami. Podkreślali oni znaczenie studiów dla zdobywania ogłady intelektualnej, rozwijania umiejętności prowadzenia dyskusji, wskazywali na poszerzanie własnych horyzontów umysłowych, kształtowanie indywidualnych stylów uczenia się. Dostrzegali, że dzięki studiom pedagogicznym rozwinęli bardziej relatywistyczne myślenie, że potrafią uwzględniać perspektywę drugiej osoby jako równie ważną i wartościową. Ich zdaniem studia rozwinęły w nich potrzebę całożyciowej edukacji w każdych okolicznościach.

Są to argumenty przemawiające za tym, że studia mogą się przyczyniać do rozwijania kapitału kulturowego. Okazuje się bowiem, że z jednej strony dzięki nim studenci nauczyli się poprawnego posługiwania się oficjalnym językiem, prowadzenia konwersacji z użyciem racjonalnych argumentów, terminów naukowych, dobrych manier, kulturowego, estetycznego obycia, poszukiwania rzetelnej wiedzy, wielu z nich ukształtowało nawyk uczestniczenia w różnych formach kultury. Studenci mają świadomość, że zdobycie formalnego wykształcenia poparte dyplomem uczelni otwiera nowe możliwości realizacji siebie w różnych sferach. Z drugiej jednak strony studia pedagogiczne traktowane jako te „gorsze" mogą powielać ich niski status społeczny, a następnie zawodowy. Ten stan rzeczy z kolei moze jednak modyfikować ich własna przedsiębiorczość, zaradność, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach – wartości wyniesione również z pobytu na studiach.

Pozytywny skutek oddziaływania studiów dostrzegany w sferze rozwoju osobowego może mieć także charakter życzeniowy. Oprócz zauważanego

---

[458] J. Rutkowiak, *O kondycji i przyszłości akademickich studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170), s. 35.

przez studentów rozwoju w sferze poznawczej zgromadzone przeze mnie wyniki pokazują utrzymujący się wciąż dualistyczny sposób postrzegania przez nich świata oparty na prostych kategoryzacjach, charakterystyczny dla wcześniejszego okresu rozwoju. Szczególnie uwidacznia się to w opozycyjnych zestawieniach typu: „my" studenci i „oni" ludzie z uniwersytetu, „my" dobrzy, a „oni" źli, nieprzydatna teoria i dobra praktyka, wiedza pożyteczna i wiedza zbędna itp. Ten rodzaj myślenia utrudnia obiektywne patrzenie na otaczającą rzeczywistość, co dostrzec można w niedocenianiu wiedzy akademickiej, natomiast w przecenianiu wpływu spontanicznych doświadczeń pozaakademickich.

Badani zdradzają, że mają dużą wiedzę na temat ideałów, celów rozwoju, uważanych za pożądane kierunkach zmian. Zetknięcie się z taką ilością interdyscyplinarnych treści, o których tak często wspominają, a które w swym jawnym wymiarze pokazują drugiego człowieka (wychowanka) z przynależnymi mu wartościami i prawami, akcentują znaczenie wspierania czy towarzyszenia mu w zaspokajaniu jego potrzeb, nie może pozostać bez wpływu na młodego człowieka, będącego w okresie szczególnej wrażliwości na ideały i ich wcielanie w życie. Można zatem przypuszczać, że studenci rzutują te treści na własną osobę i patrzą na to, kim są, kim się stają przez ich pryzmat. Dlatego też, wbrew ich krytycznej postawie wobec wiedzy akademickiej, trudno nie uwzględnić i jej wpływu na to, jak się zmienili w ciągu kilku lat spędzonych w środowisku akademickim. Dla wielu z nich jest to pewien etap, kiedy wiedza ta nie została jeszcze zinternalizowana, ale czeka w gotowości do tego, aby zostać włączona w system posiadanej już wiedzy, a tym samym, kiedy w pełni zostanie wykorzystana (lub nie), do własnego rozwoju.

Również na zauważany przez studentów pedagogiki rozwój społeczny i emocjonalny można patrzeć nie tylko jako na wynik wpływu grupy rówieśniczej, ale także ukrytych aspektów programu jawnego, jak na przykład obecność przedmiotów rozwijających te kompetencje, metod opartych na współpracy. Wspominali o nawiązywaniu dojrzałych relacji z innymi, rozwijaniu: empatii, altruizmu, tolerancji, przyjaźni, solidarności. Studia nauczyły ich szacunku do samego siebie i drugiego człowieka. Trudno też wyeliminować znaczenie wiedzy akademickiej na tak artykułowany przez studentów rozwój samowiedzy czy tożsamości indywidualnej. Studia pokazują młodym ludziom, jak dojrzeli w różnych sferach życia, jak zmienili się przez ten okres życia, jakie cechy świadczące o dorosłości ukształtowali. Badania wyraźnie pokazują, że studia są dla nich momentem krytycznym w kształtowaniu indywidualnej tożsamości, dzięki nim mają wgląd w swoje słabe, ale i mocne strony, pomagają radzić sobie z własnymi słabościami, kształtować skuteczne strategie obrony „ja". Humanistyczny przekaz, jakie niosą jawne treści, może okazać się szczególnie istotny przy budowaniu metakompetencji, tak potrzebnych w pracy pedagoga.

Interpretacja treści w kontekście całego zgromadzonego materiału pokazuje, że pedagogiczna wiedza teoretyczna nie jest zatem ani tak bezużyteczna, ani studenci nie są tak do końca biernymi jej odbiorcami, jakby można wnioskować z treści analizowanych esejów. Identyfikowane przez nich różne elementy ukrytych programów, doświadczane przez nich negatywne i pozytywne konsekwencje, własne strategie obrony przed modelem edukacji i socjalizacji zdradzają jednocześnie ich wnikliwość, wrażliwość i dużą wiedzę na temat akademickiej rzeczywistości, współczesnego procesu edukacyjnego. Mają oni dobrą orientację choćby w kwestiach odpowiednich warunków efektywnego kształcenia (style nauczania, formy, metody pracy). Z kolei dostrzeganie sprzeczności między tym, co niosą z sobą oficjalne treści, a tym, co w edukacyjnej praktyce jest realizowane, świadczyć może też o ich refleksyjnym i krytycznym stosunku do otaczającej rzeczywistości. Rozwój krytycznego myślenia można uznać także za wynik akademickiego kształcenia.

Zarysowujący się obraz różnych ukrytych programów należy interpretować w kontekście wcześniejszych etapów kształcenia. Wbrew oczekiwaniom władz oświatowych, osobom odpowiedzialnym za planowanie i organizowanie procesu kształcenia, nie ma naturalnego przejścia z poziomu szkolnictwa średniego do wyższego. Młodzi ludzie przyznają, że na studiach uczą się uczyć. W tym kontekście warto podkreślić, że już od najwcześniejszych etapów kształcenia w oficjalne treści wpisuje się rozwijanie u dzieci i młodzieży: samodzielnego myślenia, rozumowania, wyciągania wniosków, korzystania z różnych źródeł informacji, wykorzystywania wiedzy w praktyce, co następnie jest weryfikowane w czasie egzaminów kończących różne poziomy edukacji. Tymczasem z badań wynika, że tylko około 18% uczniów wskazuje nauczycieli jak źródło wiedzy o sposobach uczenia się, co piąty uczeń trzyma się sztywnych i jednakowych strategii uczenia się bez względu na przedmiot, którego się uczy[459]. Eksperci z Instytutu Badań Edukacyjnych, którzy w latach 2012–2014 przeprowadzili badania wśród 17 tysięcy gimnazjalistów, wskazali, że wizja szkoły nauczycieli i uczniów znacznie się różni. O ile nauczyciele (byli to nauczyciele poloniści) deklarowali, że na lekcjach wykorzystują metody aktywizujące, dyskusję i burzę mózgów, o tyle połowa uczniów stwierdziła, że na każdych zajęciach nauczyciele dyktują notatki, rzadko stosują metody oparte na pracy w grupie, natomiast dyskusje, kiedy nie są zgodne z oczekiwaniami nauczycieli, automatycznie są przez nich przerywane i zastępowane z góry ustaloną interpretacją. Ze wspomnianych wyżej badań wynika, że nauczyciele nie konsultują doboru lektur z uczniami, co ich zdaniem skutkuje pomijaniem

[459] M. Ledzińska, M. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

w szkole żywotnych dla nich spraw, a związanych z problemami dojrzewania, erotyką, konfliktami międzypokoleniowymi[460].

Studenci pedagogiki, odnosząc się do lat spędzonych w szkole, przyznawali, że wcześniej wszystko za nich było pomyślane, nauka, oceny, wiedza były problemem nauczycieli, rodziców, wychowawcy klasy. Na studiach przychodzą z nabytą na wcześniejszych etapach kształcenia postawą niechęci do instytucji kształcących, wiedzy teoretycznej, szkolnego stylu nauczania i uczenia się. Rozpoczynając studia, oczekują czegoś diametralnie odmiennego od dotychczasowej edukacji. Zyskują też niezależność i pragną w pełni z niej korzystać. Chcą uczyć się tego, co z ich perspektywy jest interesujące i godne uwagi. Tymczasem doświadczają rozczarowania, gdyż na uniwersytecie, podobnie jak w szkole, wszystko z góry jest zaplanowane, treści kształcenia są dobrane, proporcje między nimi określone, ilość czasu na nie przeliczona, a harmonogram wypełnia często cały ich dzień. Taka organizacja procesu dydaktycznego ogranicza możliwość samokształcenia i autonomicznego wyboru tego, czego studenci chcą się uczyć.

Choć z relacji wyłania się wiele negatywnych rezultatów, które badani łączą z akademicką edukacją, to można je jednak uznać za skutek właśnie wcześniejszych etapów kształcenia, oddziaływania domu rodzinnego, rówieśników, mediów itp. Młodzi ludzie, zanim przekroczą próg wyższej uczelni, mają doskonale opanowaną postawę konformizmu i bierności, a na studiach są one tylko wzmacniane. Studenci przychodzą z edukacyjnym dziedzictwem, przeświadczeni, że łatwiej i lepiej jest siedzieć cicho, niż wyrażać własne zdanie. Na studiach postawa ta nadal przynosi wiele korzyści. Studia uniwersytecie w pewnych aspektach są miejscem konserwowania, a nie neutralizowania negatywnych konsekwencji wynoszonych z wcześniejszych etapów kształcenia. Konformizm i bierność są nagradzane, przynoszą pozytywne rezultaty, a student, dostosowując się do formalnych i nieformalnych wymagań, przechodzi na kolejne etapy studiów i bezproblemowo je kończy, mogąc w tym czasie zajmować się bardziej interesującymi zajęciami. Nie trzeba się zbyt wysilać, a zyskuje się wiele.

Dowodów na obecność ukrytych programów i ich negatywnych konsekwencji jako swoistego dziedzictwa wyniesionego ze szkół niższego poziomu dostarczają zarówno literatura, raporty oświatowe, jak i wyniki badań nad fenomenem ukrytego programu. Z wszystkich tych źródeł wyłania się obraz ucznia, którego kopią może być niejeden współczesny student i to nie tylko kierunków pedagogicznych. Na podstawie swoich badań A. Janowski pisze:

---

[460] J. Suchecka, *Nowa podstawa języka polskiego, stare metody*, „Gazeta Wyborcza", 8.04.2015, s. 8.

> Odnoszę wrażenie, że ukryty program szkoły produkuje jednostki bierne, mało aktywne, „zewnątrzsterowne", to znaczy nastawione na to, że ktoś inny rozbudzi w nich ciekawość świata, pobudzi motywację, skłoni do pracy, nada plan i rytm, wprowadzi porządek i kontrolę, oni zaś będą to mogli wszystko wykonywać, własną potrzebę autonomii zaspokajając małymi oszustwami w realizacji zadań, narzekaniem na nauczycieli, czasem buntowniczymi gestami[461].

Warunki środowiska akademickiego te niekorzystne rezultaty wzmacniają. Brak elastyczności programów, sztywność harmonogramów zajęć, schematyzm ich prowadzenia, powielanie treści „z drugiej ręki" – wszystko to sprawia, że studenci mają poczucie, że ich zadaniem jest dostosować się do obowiązujących wymagań, aby do końca studiów bezproblemowo dotrwać. Z relacji studentów wynika, że na studiach brakuje okazji prowokujących do samodzielnego myślenia. Ogranicza się możliwość wykorzystania pełnego potencjału rozwojowego studentów, nie rozwija się ich twórczego podejścia do świata i aktywnego w nim udziału. W sytuacjach dydaktycznych, w których brakuje miejsca na konfrontację różnych punktów widzenia tego samego problemu, gdzie nie dopuszcza się istnienia konfliktów wartości i możliwości rozwiązywania dylematów, jest utrudnione stymulowanie rozwoju w kierunku bardziej zaawansowanych stadiów rozwoju poznawczego i moralnego, bowiem: „Tam gdzie jest, gdzie dominuje oczywistość, tam jest niezdolność do stawiania pytań, do widzenia problematyczności i alternatywności (...)"[462].

Instytucje akademickie nie funkcjonują w próżni. Uniwersytet poddawany jest oddziaływaniom szerszego kontekstu społecznego. Jego funkcjonowanie zależy od polityki oświatowej, sytuacji ekonomicznej, społecznej itp. Niezamierzone rezultaty akademickiego kształcenia są zatem odbiciem także szerszych problemów wynikających z przeobrażeń współczesnego modelu uniwersytetu i zmian dokonujących się w szkolnictwie wyższym. Sprzyjająca rozprzestrzenianiu się ukrytych programów hybrydalny model współczesnego uniwersytetu, w którym próbuje się łączyć sprzeczne interesy wielu podmiotów (tj. studentów, przedstawicieli biznesu, środowisk lokalnych, pracodawców, ludzi nauki itp.), tradycję z nowoczesnością. Wbrew deklaracjom o potrzebie harmonijnego godzenia teorii z praktyką studenci mają poczucie niepełnego i jednostronnego kształcenia. Uważają się za teoretyków i potencjalnych kandydatów na wykształconych bezrobotnych.

---

[461] A. Janowski, *Ukryty program...*, s. 7.

[462] L. Witkowski, *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako* (*de*)*generatory* (*twórczego*) *oporu* (*fragmenty i tropy myślenia o potencjale oporu*) [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, E. Bilińska-Suchanek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 46.

Z ich relacji wyłania się obraz uniwersytetu, w którym ideały, wartości, symbolika rytuałów, powaga i majestat kontrastują z uniformizacją i biurokratyzacją. Sztywne trzymanie się biurokratycznych procedur tworzy mało komfortowe warunki studiowania. Konieczność ciągłego zapoznawania się z dokumentami, dostosowywanie się do kolejnych wytycznych, przepisów rodzą poczucie chaosu, odrywając od produktywnych działań i samego procesu studiowania. Biurokratyzacja uczy czekania, cierpliwości, pokory, dystansu i dostosowania się do niesprzyjających okoliczności.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału daje się zauważyć pogłębiający się rozdźwięk między uniwersytetem klasycznym (liberalnym) a tym, w którym na co dzień studenci przebywają (zob. tabela 13).

Tabela 13. Dualizm między modelem uniwersytetu tradycyjnego i współczesnego

Współczesny obraz uniwersytetu – perspektywa studentów	**Tradycyjny model uniwersytetu**
• przeciętność • słaba selekcja studentów • poszatkowana, rozproszona, gotowa wiedza akademicka • przyswajanie i odtwarzanie gotowej wiedzy • biurokratyzacja, uniformizacja, relacje formalne i anonimowe • akademicka wolność ograniczana przez dostosowywanie się do biurokratycznych wymogów, technicyzację • słaba/przeciętna jakość nauczania	• elitarność • wysoka selekcja studentów • wspólne dochodzenie nauczających i uczących się do wiedzy prawdziwej • krytyczne myślenie, samodzielne rozwiązywanie problemów • wspólnota nauczających-uczących się, wsparcie ze strony uczonego-mistrza • akademicka wolność • wysoka jakość kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Uwarunkowania sprzyjające rozwijaniu się niezamierzonych efektów edukacyjnych należy łączyć z wdrażaniem wytycznych, które związane są z dostosowaniem polskiego szkolnictwa wyższego do wymogów Unii Europejskiej. Uniformizacja i technicyzacja szkół wyższych, w tym uniwersytetu, sprawiają, że student czuje się anonimową, zdepersonalizowaną jednostką w „mega" instytucji. Organizacja pracy i charakterystyczna struktura nie ułatwiają studiowania. Studenci dostrzegają, że cele związane z samym kształceniem są czasami mniej istotne niż wypełnianie wymagań administracyjnych wiążących się z formalnym wywiązywaniem się z roli studenta.

Uniwersytet przypomina miejsce, w którym obok dostojeństwa i patosu istnieje bezosobowy system zarządzający uczelnią odpowiedzialny za organizację akademickiego procesu dydaktycznego i utrzymanie porządku.

Procedury biurokratyczne utrudniają spontaniczną aktywność poznawczą, możliwość samodzielnego wyboru przedmiotów (tzw. przedmiotów do wyboru, fakultatywnych, odnoszących się do rzeczywistych zainteresowań studentów). Oficjalnie studenci mają prawo do indywidualizowania swojej ścieżki studiów, w praktyce łączy się to z koniecznością spełnienia wielu wymogów formalnych. Każda zmiana w oficjalnym programie, uczynienie go bardziej elastycznym, dostosowanym do zainteresowań studenta pociągają uruchomienie kolejnych procedur, które często zniechęcają do aktywności i podejmowania prób w tym zakresie.

Brak zgodności między odgórnie zarysowanymi standardami kształcenia a realiami akademickiej rzeczywistości zauważa M. Czerepaniak-Walczak. Jej zdaniem wdrażanie procedur Krajowych Ram Kwalifikacyjnych:

> Pomimo deklarowanego i postulowanego skupienia na studencie, jego rozwoju i samorealizacji, formuła KRK sterowana biurokratycznie podtrzymuje skupienie na nauczycielu akademickim, jego zainteresowaniach i rozumieniu świata. Wszak to nauczyciele formułują zakładane efekty, które są formalnie zatwierdzane przez ciało kolegialne różnych szczebli, w których ci właśnie stanowią większość[463].

Natomiast bezrefleksyjne wcielanie dyrektyw i procedur, określanie limitów czasu pracy dla studentów na wykonanie zadań i spełnienie oczekiwań nauczyciela odwracają uwagę od spraw najważniejszych: rozwijania wrażliwości moralnej, krytycznego myślenia, ciekawości poznawczej, zaangażowania na rzecz zmiany otoczenia i siebie. Studenci podkreślali, że na zajęciach za mało jest innowacyjnych i kreatywnych form i metod pracy. Brakuje im otwartości ze strony uczelni na ich emocje, osobiste doświadczenia, ich perspektywę widzenia świata.

Uzyskane przeze mnie wyniki badań potwierdzają istnienie innej niespójności, o jakiej wspomina również cytowana powyżej autorka, tj. między zalecanymi efektami, wpisywanymi i realizowanymi treściami i celami kształcenia (na przykład rozwijanie krytycznego myślenia), przy jednoczesnym zachowaniu tradycyjnych metod pracy opartych na słuchaniu, czytaniu, odtwarzaniu treści, sposobów egzekwowania wiedzy i metod

---

[463] M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia*..., s. 45. Zob. też: *eadem*, *Aksjologiczne aspekty Procesu Bolońskiego: pytania o przesłanki i cele w kontekście akademickiego kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008; A. Klimczak, *Ukryty uniwersytet. Hidden curriculum w dokumentach Procesu Bolońskiego,* http://noweotwarcie.files.wordpress.com/2012/11/klimczak-ukryty-uniwersytet.pdf (dostęp: 17.07.2014); Negatywnym skutkom wdrażania KRK poświęcony jest tekst: R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, *Wady i zalety wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji* [w:] I*dea uniwersytetu…*

oceniania. Schematyzm zajęć, bazowanie na pracy z tekstem, odtwórcze przyswajanie wiedzy i nagradzanie takich rezultatów pracy – to doświadczenia edukacyjne wynoszone z okresu studiów. Badani dostrzegają rozbieżność między jawnymi przekazami, w których podkreśla się rolę i znaczenie kreatywnego myślenia, a sposobem egzekwowania wiedzy, tj. nagradzaniem bezrefleksyjnego odtwarzania wiedzy książkowej, wykorzystywaniem testów z gotowymi odpowiedziami jako głównego narzędzia weryfikacji wiedzy. Chociaż studenci krytykują testy za „zabijanie" zdolności do samodzielnego myślenia, to egzamin ustny okazuje się dla wielu z nich prawdziwym straszakiem.

Ich zdaniem studia uczą myślenia utartymi schematami. Ocenie poddawana jest wiedza, nie zaś umiejętności czy dodatkowa aktywność studenta (na przykład wolontariat), które oprócz niej powinny być integralnym elementem pełnego akademickiego wykształcenia. Studenci dowiadują się też, że tylko pewien typ wiedzy jest sprawdzany, tj. wiedza podręcznikowa, gotowa. Podczas egzaminu niemożliwe jest powiedzenie czegoś twórczego czy odkrywczego, należy bowiem tylko odtworzyć przyswojoną wiedzę, tak jak to konsekwentnie wynika z doświadczeń edukacyjnych z wcześniejszych lat oraz dominującego na zajęciach akademickich schematu pracy.

Tymczasem podkreśla się, że w wyjątkowej profesji społecznej pedagoga potrzeba twórczego przekraczania swojej roli, ciągłej refleksji, krytycyzmu, odwoływania się do wiedzy, doświadczenia i własnego sumienia. We współczesnym świecie studia edukacyjne powinny być nastawione nie tyle na opanowanie wiedzy i technicznych umiejętności, ile przede wszystkim winny być „drogą ku mądrości i etyczności, to znaczy do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzyganiu najważniejszych problemów moralnych"[464].

Współczesne przemiany w szkolnictwie wyższym sprawiają, że rola nauczyciela akademickiego jest wewnętrznie sprzeczna, co przekłada się i na jego pracę ze studentami: „Niedofinansowanie, brak środków budżetowych powoduje, iż niemal wszędzie padają słowa: „»jeśli chcesz się rozwijać – zdobądź fundusze, jeśli chcesz zorganizować konferencję – szukaj sponsorów, jeśli chcesz podjąć badania – zatroszcz się o ich finansowanie, postaraj się o grant, napisz projekt i podaj jego kosztorys«"[465]. Od nauczyciela akademickiego oczekuje się, że będzie nie tylko pracownikiem nauki, ale także sprawnym biurokratą, dydaktykiem, ekonomistą, będzie umiał zarządzać ścieżką swojej kariery. W takiej sytuacji nie do pogodzenia wydaje się rola

---

[464] Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby*…, s. 54.

[465] A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 181.

nauczyciela akademickiego i rola badacza. Gdy chce się być dobrym dydaktykiem, naraża się na rotację[466].

Pomimo doceniania partnerskich relacji z kadrą akademicką studenci uważają, że w procesie dydaktycznym to nauczyciele uniwersyteccy mają pozycję nadrzędną – decydują o jego przebiegu, ustalają zestaw treści, dobór literatury, kryteria i warunki zaliczenia, sposoby egzaminowania, kryteria oceniania. W ich przekonaniu, to od kadry nauczającej zależy także, czy zajęcia będą interesujące. Zadaniem nauczyciela jest zabieganie o utrzymanie koncentracji uwagi studentów, motywowanie ich do pracy, rozwijanie ciekawości poznawczej. Oczekują, że wykładowcy będą prowadzili zajęcia w sposób kreatywny, zarażali pasją, stosowali nowoczesne pomoce dydaktyczne i zróżnicowane metody pracy. Co istotne, nie wskazują oni, ani na brak nauczyciela-mistrza, ani na potrzebę jego obecności, ale liczą na pracę z fachowcami-praktykami zaangażowanymi w działalność społeczną w różnych środowiskach, spodziewają się, że wykładowcy skoncentrują się na uczeniu ich sprawności, a nie przekazywaniu wiedzy. Tymczasem awans zawodowy nauczyciela akademickiego zależy wyłącznie od osiągnięć naukowych mierzonych liczbą publikacji.

Na trudne położenia zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego w tak niekreślonej i złożonej rzeczywistości akademickiej, wzajemnie sprzecznych oczekiwań wskazuje M. Malewski:

> Większość kadry akademickiej ugina się pod rosnącym popytem na socjotechnikę pedagogiczną i podejmuje trud przekładania deskryptywnej wiedzy akademickiej (*wiem, że...*) na wiedzę proceduralną (*wiem, jak...*). Jest to trud heroiczny. Nie można także wykluczyć, że beznadziejny. Beznadziejny dlatego, że wyprowadzane z praw przyczynowo-skutkowych zdania dyrektywalne nie zostały przez nich przetestowane w praktyce. Profesorowie i adiunkci, których kariera naukowa wiąże się z uprawianiem nauki dyscyplinowej, byli dotychczas wolni od pospolitości społecznej praktyki i z reguły nie mają żadnych doświadczeń w tym zakresie[467].

Inne, trudne do harmonijnego pogodzenia rozbieżności dotyczą coraz bardziej rozbudowywanej i rozdrobnionej teoretycznej wiedzy pedagogicznej oraz presji ze strony rynku pracy, otoczenia biznesowego czy samych studentów domagających się rozwijania praktycznych umiejętności, niwelowania rozdźwięku między wiedzą akademicką a wiedzą opartą na osobistych doświadczeniach studentów. Na ten ostatni aspekt zwraca uwagę między innymi Teresa Hejnicka-Bezwińska. Wprawdzie uważa ona, że o rozwoju dyscypliny naukowej nie mogą decydować oczekiwania

---

[466] F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin 2009.

[467] M. Malewski, *Ewolucja...*, s. 25.

i roszczenia studentów, którzy rozpoczynają studia z pozycji uproszczonej wizji pedagogiki, docenia jednak wagę i znaczenie wiedzy potocznej i zachęca, aby poszukiwać: „utraconych więzi między tym, co wiedzą filozofowie i uczeni, a tym, co wie przeciętny człowiek i co stanowi oczywistość na poziomie wiedzy potocznej"[468]. W innym miejscu zauważa, że: „nauki, które chcą opisywać, wyjaśniać i interpretować autentyczne ludzkie myślenie i działanie (fakty społeczne), muszą zacząć od rozpoznania i zrozumienia »potoczności«, czyli »codziennego świata przeżywanego«"[469].

O potrzebie harmonijnej integracji teoretycznej refleksji z praktyką wspomina między innymi K. Illeris, dla którego podstawowym zadaniem „jest znalezienie najbardziej owocnej kombinacji, a raczej integracji, teoretycznej refleksji i praktykowania (a także pokrewnych form uczenia się sytuacyjnego). Idzie tu zarówno o integrację na poziomie jednostkowym, jak i na poziomie instytucjonalnym"[470].

W kontekście negatywnej oceny przez studentów wiedzy akademickiej, dostrzeganego przez nich rozziewu między teorią i praktyką adekwatne do obecnej sytuacji wydają się słowa Wolfganga Brezinki. Postuluje on rehabilitację pedagogiki praktycznej opartej na żywym i zrozumiałym języku, rezygnację z naukowego żargonu. Jego zdaniem koncentrowanie się pedagogów na celach naukowych wydaje się zbyt dalekie od rzeczywistości, mało praktyczne dla studentów, mało związane z ich życiem, wywołuje więcej zamieszania niż orientacji w gąszczu naukowych teorii. Wspomniany pedagog stwierdza, że poważna część oferty edukacyjnej dotyczy wiedzy, której studenci nie chcą. Zauważa on, o czym wprost piszą studenci, że zmalała przydatność pedagogiki i przynosi ona rozczarowanie ideałami i utopiami. Powodem takiego stanu rzeczy jest również zbytnie poszerzenie dyscyplin i subdyscyplin pedagogiki. Przedmiot jej zainteresowań staje się bardzo szeroki, powstają różne pedagogiki specjalistyczne, a wszystko to uniemożliwia spójne ujęcie przedmiotu „(...) pedagogice grozi niebezpieczeństwo uwzględniania w opisywaniu rzeczywistości zbyt wielu czynników i odległych od siebie zespołów uwarunkowań oraz bezgraniczne rozszerzanie zakresu swoich zainteresowań"[471].

Niż demograficzny, segregowanie kierunków i zawodów na lepszej i gorszej kategorii, a tym samym i wyraźnie zarysowująca się reorientacja studentów na kierunki, które mają przynieść dobrą pracę i płacę, powodują, że studia pedagogiczne przyciągają pasjonatów mających poczucie misji

---

[468] T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit*., s. 59.

[469] *Ibidem*, s. 498.

[470] Za: K. Illeris, *op. cit*., s. 194.

[471] W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005. Na problem ten zwraca uwagę także T. Hejnicka-Bezwińska, pisząc o tzw. micie specjalizacji. Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *op. cit*.

w zawodzie oraz studentów słabych, którzy nie dostali się na inne kierunki. Z *Raportu o stanie edukacji 2012* wynika, że zmniejsza się realna liczba studentów pedagogiki, co jest konsekwencją dostosowywania się młodych ludzi do oczekiwań rynku pracy. W przeliczeniu na jednego studenta najmniej pieniędzy z budżetu państwa trafia na kierunki pedagogiczne. Kształcenie na tych kierunkach w 2009 roku nadal było ponadprzeciętnie wysokie, także w stosunku do innych państw europejskich, co powoduje, że sektor publiczny nie jest w stanie wchłonąć wszystkich absolwentów pedagogiki[472].

W kontekście współczesnej wiedzy i badań własnych nad ukrytym programem i jego rezultatami dostrzegam znaczenie poznawania tego fenomenu zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Uświadamiając sobie istotę i przejawy tego zjawiska, możemy w sposób pogłębiony ujmować edukacyjną rzeczywistość, jej formalny i nieformalny wymiar. Aby zbliżyć się do rzeczywistego obrazu akademickiej edukacji, przedmiotem poznania powinno się stawać to, co na różne sposoby i pod różnymi warstwami jest skrywane albo tak oczywiste, że nie zasługuje na poważne traktowanie. Rozpoznawanie przejawów ukrytego programu pozwala adekwatnie oceniać różne elementy przestrzeni edukacyjnej, racjonalnie planować proces dydaktyczny, programy, treści kształcenia i dokonywać zmian edukacyjnych. Nie może być mowy zarówno o rzetelnej wiedzy o instytucji edukacyjnej, jak i możliwości autentycznych zmian bez poznania ich rzeczywistych konsekwencji dla przebywających w niej podmiotów, ważnych aktorów edukacyjnej sceny.

Istnieje potrzeba rozwijania wrażliwości nauczycieli akademickich na różne ukryte aspekty kształcenia, zwłaszcza te, które mogą negatywnie odbić się na procesie dydaktycznym, po to, aby starać się rozciągnąć nad nimi kontrolę, ingerować i ograniczać niepożądane rezultaty edukacji lub też włączać to, co pozytywne, a niezamierzone, do programu jawnego. Wiedza o ukrytym programie, refleksja nad nim nie tylko wyostrzają czujność, pozwalając bardziej świadomie dobierać treści, formy i metody pracy, sposoby egzekwowania wiedzy, ale także uwrażliwiają nauczycieli na własne ukryte emocje i postawy.

Badania nad ukrytymi programami i ich rezultatami pokazują, że nie sposób objąć świadomą kontrolą wszystkich elementów osadzonych w złożonych kontekstach, relacji między nimi, ani ostatecznie wyeliminować negatywnych konsekwencji ukrytych programów. Ustawiczna diagnoza, krytyczna refleksja, gotowość do modyfikacji i wprowadzania zmian stanowią jednak sprawdzone metody uświadamiania sobie istnienia różnych odsłon ukrytych programów i ich edukacyjnych konsekwencji.

---

[472] *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, A. Chłoń-Domińczak (red.), biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_ib=414 (dostęp: 8.02.2015).

Bibliografia

Ablewicz K., *Swoista odpowiedzialność wychowawcy* [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, K. Pacławska (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1996.

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Arnett J.J., *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, New York, Oxford 2004.

Aronson E., Wilson T.D., Acker R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Astin A., *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz *et al.*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Bagrowicz J., *Uniwersytet – czy jest jeszcze wspólnotą nauczających i uczących się?* [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Bańka A., *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*, Gemini, Poznań 1999.

Baszkiewicz J., *Młodość uniwersytetów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.

Bauman T., *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne* [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji* [w:] *Kontestacje pedagogiczne. Materiały z sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie 10–12.02.1993*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków [1993].

Bauman T., *Uniwersytet jako balast dla dla ideologii rynkowej* [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębniak (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.

Bauman T., *Zagrożona tożsamość uniwersytetu* [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. Stanisław Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2002.

Becker H.S., Geer B., Hugues E.C., Strauss A.L, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, The University of Chicago Press, Chicago 1961.

Berelson B., *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe, Illinois 1952.

Bereźnicki F., *Dydaktyka szkoły wyższej wobec współczesnych potrzeb* [w:] *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań*, F. Bereźnicki, A. Bielawiec (red.), Oficyna Wydawnictwo ROKP ZCE, Szczecin 1999.

Bereźnicki F., *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin 2009.

Bernstein B., *Class, Codes and Control*, t. 3: *Towards a Theory of Educational Transmission*, wyd. 2, Routledge & Kegan Paul, London 1977.

Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003.

Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło duszę dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1987.

Bok T., *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2003.

Borowicz R., *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1978.

Bourdieu P., *Homo Academicus*, przeł. P. Collier, Stanford University Press, Stanford 1988.

Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryjczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Bowen H., *Investment in Learning*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1977.

Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.

Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

Bromberek B., *Młodzież studencka i jej kształcenie i koncepcje życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Łódź 1988.

Brzezińska A., Appelt K., *Tożsamość zawodowa psychologa* [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

Brzeziński J.M., *Po co Akademia? O dostojeństwie nauki* [w:] *Idea Uniwersytetu. Reaktywacja,* P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Brzeziński J., *Rozważania o uniwersytecie* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo „Edytor", Poznań, Toruń 1994.

Chickering A.W., Reisser L., *Education and Identity*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1993.

Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Clark B., Trow M., *The Organizational Context* [w:] *College Peer Groups. Problems and Prospects for Research*, T.M. Newcomb, E.K. Wilson (red.), Aldine Pub., Chicago 1966.

Collini S., *What are Universities for?*, Penguin Books, London 2012.

Cornbleth C., *Curriculum in Context*, Falmer Press, London, New York 1990.

Cusick Ph., *Inside High School*, Holt Rinehart & Winston, New York 1973.

Cylkowska-Nowak M., *O nieszkodliwości wagarowania. Konsumpcyjne uwikłanie ofiar i/lub sprawców pozoru w edukacji szkolnej* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w kształcenie*, Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Czerepaniak-Walczak M., *Aksjologiczne aspekty Procesu Bolońskiego; pytania o przesłanki i cele w kontekście akademickiego kształcenia pedagogów* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej* [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo „Edytor", Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K.W. Jaskot (red.), Oficyna In Plus, Szczecin 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmian* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Dąbrowska-Bąk M., *Szkoła w systemie przemocy strukturalnej*, „Eruditus", Poznań 1999.

Denek K., *Tendencje przemian uniwersytetu* [w:] U*niwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej rezultaty*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011.

Depta H., *Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Dewey D., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

Doherty T., *For the Univerisity. Democracy and the Future of the Institution*, Bloomsbury Academic, London 2011.

Dreeben R., *On What is Learned in School*, Addison-Wesley, Reading 1968.
Drozdowski R., Flis M., *Strategie dydaktyki uniwersyteckiej. Nowatorstwo czy rutyna, „Bildung" czy tylko przekaz informacji? Relacja mistrz-uczeń* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matunch, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.
Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Dybiec J., *Od biernego żaka do aktywnego słuchacza – student w tradycji życia uniwersyteckiego* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Eisner E.W., *The Educational Imagination. On Design and Evaluation of School Programs*, wyd. 3, Macmillan, New York 1994.
Elkind D., *Erik Erikson – osiem stadiów człowieka* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, S. Wołoszyn (red.), Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
Evans N.J., Forney D.S., Guido M., Patton L.D., Renn K.A., *Student Development in College*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 2010.
Everhart R.B., *Reading, Writing, and Resistance. Adolescence and Labor in a Junior High School*, Routledge & Kegan Paul, Boston 1983.
Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.
Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego"*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
Fatyga B., Górniak K., Zieliński P., *Młodzi Niemcy i młodzi Polacy pod koniec wieku. Plemienny wróg – globalny kumpel*, Instytut Badań nad Podstawami Demokracji, Warszawa 2000.
Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
Feldman K.A., Newcomb T., *The Impact of College on Students*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1969.
Flis M., *Studia jako faza liminalna w rytuale przejścia* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
Frąckowiak T., *Uspołecznienie młodzieży poprzez studia wyższe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1980.

Freire P., *Pedagogy of the Oppresed*, Seabury Press, New York 1973.

Gadamer H.-G., *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro* [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, przeł. A. Przyłębski *et al.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Gair M., Mullins G., *Hiding in Plain Sight* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), Routledge, New York, London 2001.

Gęsicki J., *Jak nie zwariować w szkole?* (*niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów*), Interium, Warszawa 1992.

Gielarowska D., *Dom studencki jako środowisko wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.

Gieysztor A., *System wartości w tradycji uniwersyteckiej* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, H. Żytkowicz (red.), wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 1998.

Giroux H.A., *Od reprodukcji, przez troskę o tożsamość, ideę pogranicza i walkę o media po odzyskiwanie uniwersytetu* [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki krytycznej*, L. Witkowski, H.A. Giroux, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Giroux H.A., *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej* (*by to, co pedagogiczne, było bardziej polityczne*) [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Giroux H.A., *Reprodukcja. Opór i akomodacja* [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, H.A. Giroux, L. Witkowski, przeł. M. Jaworska-Witkowska *et al.*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Giroux H.A., *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the opposition*, Heinemann Educational Books, London 1983.

Giroux H.A., Penna A.N., *Social Education in the Classroom. The Dynamics of the Hidden Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983.

Goban-Klas T., *Analiza zawartości przekazów masowych* [w:] *Wybrane zagadnienia metodologiczno-teoretyczne badań socjologicznych*, J. Wasilewski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1984.

Gołckowski J., Woźniak A., *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego* [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003.

Góralska R., *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

Górnikowska-Zwolak E., *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej,* Wydawnictwo GWSP im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2006.

Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przeł. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996.

Grochowska M., *Rzeczywisty czy* (*i*) *iluzoryczny obraz dyskursu edukacyjnego w przedszkolu* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Gromkowska-Melosik A., *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Gurba E., *Wczesna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Habermas J., *Teoria i praktyka*, przeł. Z. Krasnodębski, M. Łukasiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Hajduk B., *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.

Hargreaves A., *The Significance of Classroom Coping Strategies* [w:] *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms. A reappraisal*, L. Barton, R. Meighan (red.), Nafferton, Driffield 1978.

Hargreaves D., *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan, London 1972.

Harwas-Napierała B., *Dorosłość jako spełnienie*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Bydgoszcz 2008.

Hejwosz D.A., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Hejwosz D.A., *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu* [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, A. Kobylarek, J. Semków (red.), Oficyna Wydawnicza „Atut", Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.

Heller M., *Uwagi o etyce i metodyce pracy naukowej* [w:] M. Heller, *Jak być uczonym*, wybór i oprac. M. Szczerbińska-Polak, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2009.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.

Inkeles A., Smith D.H., *Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries*, Howard University Press, Cambridge 1974.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się; poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, przeł. F. Ciemna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

Jackson Ph.W., *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968.

Jagielska D., *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Jaskot K., *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.

Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.

Karkowska M., *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.

Kędzierska J., *Nauczyciel wobec programu ukrytego szkoły* [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji. Białostockie Seminarium Pedeutologiczne*, W. Prokopiuk (red.), Trans Humana, Białystok 1998.

Kędzierska J., *Zniewolony obraz świata, czyli dom i szkoła w podręcznikach szkolnych klas I–III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Klus-Stańska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole?* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

Kohlberg L., *The Moral Atmosphere of the School* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983.

Kohlberg L., Turiel E., *Moral Development and Moral Education* [w:] *Psychology and Educational Practice*, G.S. Lesser (red.), Scott, Forestman & Company, Glenview, London 1971.

Komorowska H., *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.

Sztuka nauczania. Szkoła, K. Konarzewski (red.), t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Kopciewicz L., *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów* [w:] *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia", Warszawa 2009.

Kopciewicz L., *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Kopiec H., *Wychowawcza funkcja studenckiego ruchu naukowe*go, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.

Kopińska V., *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Koralewicz J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1987.

Kostkiewicz J., *Filozofia człowieka – filozofia edukacji – rozwój moralny studenta* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Kostkiewicz J., *Jakość i zakres aksjologicznej warstwy edukacji pedagogów – mapa problemowa* [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2010.

Kostkiewicz J., *Wartości jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych* [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Kostkiewicz J., *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominującej ideologii* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnoza i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M.J., *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Kowalczuk-Walędziak M., *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Kowalczyk D., *Studenci o umiejętnościach komunikacyjnych nauczycieli akademickich* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Kowalewicz M.H., *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.

Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2005.

Krippendorff K., *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, Sage Publications, Beverly Hills 1980.

Kruszewski K., *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

Krzaklewska E., „*Tak wiele się nauczyłam/em" – analiza doświadczeni wyjazdu na Erasmusa w świetle sytuacji młodych w Europie* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Stadium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Kulpiński F., *Procesy identyfikacyjne absolwentów pedagogiki opiekuńczej w świetle badań* [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, D. Marzec, J. Stochmiałek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1993.

Kurantowicz E., Nizińska A., *Mikrohistorie studentów nietradycyjnych o uczeniu się w instytucjach kształcenia wyższego. O niezamierzonych skutkach uczestnictwa w projekcie europejskim PRILHE* [w:] *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Kwieciński Z., *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?* [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, W. Szulakiewicz (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.

Kwieciński Z., *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Z. Kwieciński, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko, 1995.

Kwieciński Z., *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, K. Pacławska (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1998.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko, 1995.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2010.

Le Goff J., *Kultura średniowiecznej Europy*, „Volumen", „Klon", Warszawa 1994.

Ledzińska M., Czerniawska M., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Ledzińska M., *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Difin SA, Warszawa 2012.

Leppert R., Mizerek H., *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania. W poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska* [w:] *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, S. Kawula, A. Moździerz (red.), Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob", Olsztyn 1994.

Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., Levinson M.A., McKee B., *The Seasons of a Man's Life*, Knopf, New York 1978.

Lewowicki T., *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

Lynch K., *The Hidden Curriculum. Reproduction in Education, a Reappraisal*, The Falmer Press, London, New York 1989.

Lyotard J.F., *Kondycja ponowczesna. Raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1997.

Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Malewski M., *O akademickich „okrętach flagowych" i trójkątach Clarka* [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębniak (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Marcia J., *Identity in Adolescence* [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (red.), John Wiley & Sons, New York 1980.

Margolis E., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York, London 2001.

Margolis E., Soldatenko M., Acker S., Gair M., *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), Routledge, New York 2001.

Mayntz R., Holm K., Hübner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.

McLaren P., *Antystruktura oporu* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.

McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.

McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, wyd. 2, Routledge, London, New York 1993.

Meighan R., Barton L., Walker S., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

Melosik Z., *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, „Edytor", Toruń 1993.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne* (*między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1994.

Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

The Marketisation of Higher Education and Student as Customer, M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon E. (red.), Routledge, Abingdon 2011.

Modrzewski J., *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1989.

Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska, Marabut, Gdańsk, Volumen, Warszawa 2002.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Newman J.H., *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Niemiec B., *Okres studiów – czasem dorastania do odpowiedzialności. Aksjologiczny wymiar studiowania* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Agencja Wydawnicza „Kwadra", Szczecin 2002.

Nowotniak J., *Ukryty program wychowania* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

Oleszkiewicz A., Senejko A., *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2006.

Orstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Ostafińska-Molik B., *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Ozga E., *Aktywność organizacyjna młodzieży akademickiej* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Palka S., *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Pamuła S., *Metoda analizy zawartości prasy i jej zastosowanie w wybranych tygodnikach*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1996.

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Pascarella E.T., *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development. A Critical Review and Synthesis* [w:] *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, J. Smart (red.), Agathon Press, New York 1989.

Pascarella E.T., Terenzini P.T., *How college affects students*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco 1991.

Pauluk D., *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Pauluk D., *Nieakademickie efekty edukacyjne – ich rozwojowy i antyrozwojowy charakter* (*na przykładzie studiów pedagogicznych i nauczycielskich*) [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, T. Aleksander (red.), Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.

Pauluk D., *Ukryty program w relacjach student–nauczyciel akademicki* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Pauluk D., *Uniwersytet Jagielloński w percepcji studentów. Sprawozdanie z badań* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Perry W.G., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*, Rinehart, Winston, New York 1968.

Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego,* Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", Warszawa 1990.

Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa", Kraków 1967.

Płeć i rodzaj w edukacji, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004.

Polak K., *Podążając ku niewidocznemu* (*teorie indywidualne nauczycieli*) [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku"* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Półturzycki J., *Studenci pierwszego roku i ich stosunek do uczelni oraz procesu dydaktycznego* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Provenzo E.F., Jr., *Hidden and Null Curriculum* [w:] *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, E.F. Provenzo, Jr., J.P. Renaud, A.B. Provenzo (red.), Sage Publications, California 2009.

Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Atut", Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.

Ptaśnik J., *Życie żaków krakowskich*, nakł. Filomaty, Lwów 1934.

Pulińska U., *Kompetencje zawodowe nauczycieli akademickich w opinii studentów* [w:] *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Atut", Wrocław 2009.

Purple D., Ryan K., *It comes with Territory. The Inevitability of Moral Education in the Schools* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983.

Putkiewicz E., *Rodzice a nauczyciele – porozumienie czy konflikt?* [w:] *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zaharska, ISP, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa 1947.

Role płciowe. Socjalizacja i rozwój, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Sandrock J.W., *Life-span Development*, wyd. 7, The McGraw-Hill Companies, Boston 1999.

Sanford N., *The American College*, Willey, New York 1962.

Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

Schubert W.H., *Curriculum Research* [w:] *Encyclopedia of Educational Research*, H.E. Mitzel (red.), wyd. 5, Free Press, New York 1982.

Segiet W., *O wychowującej szkole. Kilka uwag w kontekście (nie)zgodności ideałów z codzienną rzeczywistością* [w:] *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, J. Modrzewski, K. Maćkowiak (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2007.

Siarkiewicz E., *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000.

Sińczuch M., *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Warszawa 2002.

Smith D.H., *Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries*, Howard University Press, Cambridge 1974.

Snyder B.R., *The Hidden Curriculum*, The MIT Press, Cambridge 1973.

Sosniak L.A., *The Generalist Educator. Making a Mark on Curriculum Studies* [w:] *A Life in Classrooms. Philip W. Jackson and the Practice of Education*, D.T. Hansen, M.E. Driscoll, R.V. Arcilla (red.), Teachers College Press, New York 2007.

Stopka K., *Od założenia do schyłku XVIII wieku* [w:] *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, K. Stopka, A.K. Banach, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Stróżewski W., *W kręgu wartości*, „Znak", Kraków 1993.

Suszek K., *Środowiskowe uwarunkowania procesu uspołeczniania studentów*, Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1987.

Szafraniec K., *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012.

Szafraniec K., *Syndrom nienasycenia – antropologiczne aspekty socjalizacji pokolenia* [w:] *Młodzi dorośli. Paradoksy socjalizacji i rozwoju*, R. Borowicz, G. Krzyminiewska, K. Szafraniec, Polska Akademia Nauk, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa 1991.

Szczepański J., *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne, Warszawa 1981.

Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, wyd. 2 poszerz., Książka i Wiedza, Warszawa 1973.

Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963.

Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1993.

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. 2 popr. i poszerz., Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1992.

Szmigielska B., *Tożsamość* [w:] *Słownik psychologii*, J. Siuta (red.), Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009.

Szymański M., *Nauczyciel akademicki – mistrz, przewodnik czy partner studentów* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

Sztompka P., *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, P. Sztompka, K. Matuszek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Szymański M.J., *Wstęp* [w:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Śliwerski B., *Dys*(*a*)*kredytacja pedagogiki w uczelniach akademickich i wyższych szkołach zawodowych* [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996.

Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

Śliwerski B., *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym* [w:] *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Świda-Zięba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

Tadeusiewicz R., Ligęza A., *Wady i zalety wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matunch, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Tanner D., Tanner L.N., *Curriculum Development Theory into Practice*, Macmillan, New York 1980.

Tetelowska I., *Szkice prasoznawcze*, Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa", Kraków 1972.

Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku Polska. Europa. USA*, Difin SA, Warszawa 2009.

Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Trusz S., Noga M., *Studenci wobec programu kształcenia akademickiego* [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Twardowski K., *O dostojeństwie Uniwersytetu* [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

Vallance E., *Hiding the Hidden Curriculum. An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, H. Giroux, D. Purple (red.), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California 1983.

Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych, E. Stawowy (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995.

Wilcox K., *Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Education. A Review* [w:] *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, George Spindler (red.), Holt, Rinehart, and Winston, New York 1982.

Willis P., *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Teakfield Ltd., Lexington 1977.

Wiśniewski W., *Przystosowanie do środowiska uczelnianego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.

Witkowski L., *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako* (*de*)*generatory* (*twórczego*) *oporu* (*fragmenty i tropy myślenia o potencjale oporu*) [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, E. Bilińska-Suchanek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Witkowski L., *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji* (*dylematy pedagogiczne*) [w:] L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.

Witkowski L., *W kręgu polityki radykalnej* (*dekonstrukcja – walka – etyczność*) [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, „Edytor", Toruń 1993.

Witkowski L., McLaren P. *„Nieobecne dyskursy". Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.

Wolan T., *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych* [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 2, Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.

Włodarczyk J., *Architektura szkoły*, „Arkady", Warszawa 1992.

Wnuk-Lipiński E., *Oferta edukacyjna wyższych uczelni* [w:] *Studenci okresu przełomu*, J. Kulpińska, H. Najduchowska, M. Jastrząb-Mrozicka, E. Wnuk-Lipińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Łódź 1992.

Wroczyński R., *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.

Wrońska K., *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Zaręba E., *Analiza treści w pracy badawczej pedagoga* [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki. Praca zbiorowa*, S. Palka (red.), nakład UJ, Kraków 1987. Skrypty uczelniane UJ. Instytut Pedagogiki nr 562.

Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Zielińska R., *Studenci a studia i uczelnia. Relacja z badań studentów rozpoczynających studia na UMK* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Ziółkowska A., *Poziom rozwoju społeczno-moralnego studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w świetle teorii i testu Jamesa Resta* [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, D. Pauluk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między manipulacją a niewiedzą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Artykuły i dokumenty online

Ahola S., *Hidden Curriculum in Higher Education. Something to Fear for or Comply to?*, ruse.utu.fi/pdfrepo/HCarticle.pdf (dostęp: 20.05.2011).

Ahwee S. *et. al.*, *The Hidden and Null Curriculums. An Experiment in Collective Educational Biography*, „Educational Studies" 2004, nr 1, t. 35, s. 25–43.

Antonowicz D., *Między tradycją i nowoczesnością*, „Rocznik Pedagogiczny" 2009, nr 32, s. 9–21.

Anyon J., *Social Class and Hidden Curriculum of Work*, „Journal of Education" 1980, nr 1, t. 162, s. 67–92.

Anyon J., *Social Class and School Knowledge*, „Curriculum Inquiry" 1981 nr 1, t. 11, s. 3–42.

Baltes P., *Theoretical Propositions of Life-span Developmental Psychology. On the Dynamics Between Growth and Decline*, „Developmental Psychology" 1987, nr 5, t. 23, s. 611–626.

Bendyk E., *Uniwersytet neoliberalny – ostatnia rewolucja*?, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 82–85.

Bergenhenegouwen G., *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education" 1987, nr 2, t. 16, s. 535–543.

Bobrowska E., *Ukryte programy jako efekt oddziaływania stereotypowych definicji sytuacji*, „Pedagogika Społeczna" 2006, nr 3, s. 79–88.

Borowicz R., Budek K., *Studia pedagogiczne w świetle losów zawodowych absolwentów*, „Życie Szkoły Wyższej" 1978, nr 7–8, s. 105–114.

Bortnowski S., *Ukryty program matury i egzaminów wstępnych*, „Polonistyka" 1999, nr 5, s. 301–302.

Bortnowski S., *Ukryty program reformy szkolnej*, „Znak" 1999, nr 3, s. 19–27.

Boyd D.R., *The Condition of Sophomoritis and its Educational Cure*, „Journal of Moral Education" 1980, nr 1, t. 10, s. 24–39.

Bromberek B., *Efektywność kształcenia młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1980, nr 4 (52), s. 3–22.

Budek K., Borowicz R., *Studia pedagogiczne w świetle opinii studentów,* „Życie Szkoły Wyższej" 1978, nr 5, s. 55–67.

Clark B., *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achiavement,* „Higher Education Management" 2001, nr 2, t. 13, s. 9–24.

Chiang L., *A Replay to „Witches, Weather Gods, and Phlogiston. The Demise of the Hidden Curriculum"*, „Curriculum Inquiry" 1989, nr 2, t. 19, s. 191–199.

Chickering A.W., Gamson Z.F., *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, http://www.flinders.edu.au/Teaching_and_Learning_Files/Documents/7%20Principles %20of%20Good%20Practice%20in%20Undergrad%20Ed-Chickering-Gamson.pdf (dostęp: 10.08.2014).

Chmielewska-Banaszek D., *Wiedza milcząca w nauce. Koncepcja Michaela Polanyi'ego*, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/27699/wiedza.pdf (dostęp: 13.12.2014).

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., *Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe" 2000, nr 2, s. 161–178.

Chomczyńska-Rubacha M., *Ukryty program edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76, s. 7–16.

Cornbleth C., *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies" 1984, nr 1, t. 16, s. 29–36.

Czajkowska-Kilianek H., Kilianek J., *Uwagi o formalnym i rzeczywiście realizowanym programie nauczania*, „Nowa Szkoła" 1996, nr 9, s. 10–11.

Czerepaniak-Walczak M., *Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika skolaryzacji akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2006, nr 28, s. 13–28.

Czerepaniak-Walczak M., *Realizm krytyczny jako metodologiczna perspektywa pedagogiki emancypacyjnej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 13, s. 201–218.

Czyżowska D., *O celu i granicach rozwoju moralnego*, http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1258300079.pdf (dostęp: 23.09.2013).

Dougherty K., Hammack F.M., *Druga strona uczelni. Nieakademickie efekty edukacji wyższej*, przeł. P. Kwieciński, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 13, s. 77–86.

Dreeben R., *The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*, „Journal of Curriculum Studies" 1976, nr 2, t. 8, s. 111–124.

Dziedzic B., *„Ukryty program" w internacie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 1, s. 24–27.

Efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika, Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 27.04.2015).

Forum Studentów WNS. Nieoficjalne forum dyskusyjne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, http://forumwns.org/viewtopic.php?t=7449 (dostęp: 8.07.2014).

Fijaś J., *Spór o cele i zadania uniwersytetu*, „Znak" 1978, nr 6, s. 750–758.

Gasset J. Ortega y, *Misja uniwersytetu*, „Znak" 1978, nr 6, s. 712–731.

Gerholm T., *On Tacit Knowledge in Academia*, „European Journal of Education" 1990, nr 3, t. 25, s. 263–271.

Geremek B., *Idea Uniwersytetu*, „Alma Mater. Miesięcznik Uniwersytetu Jagiellońskiego", nr jubileuszowy 2001, http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/index (dostęp: 10.09.2010).

Ginsburg M.B., Clift R.T., *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, przeł. J. Majchrzak, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1997, z. 13, s. 87–127.

Gola B., *Powszechność wyższego wykształcenia a rynek pracy wobec nowego zawodu negocjatora środowiskowego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2006, nr 28, s. 139–145.

Gordon D., *Education as Text. The Varieties of Educational Hiddenness*, „Curriculum Inquiry" 1988, nr 4, t. 18, s. 425–449.

Gordon D., *The Concept of the Hidden Curriculum*, „Journal of Philosophy of Education" 1982, nr 2, t. 16, s. 187–198.

Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu" i ich różnorodne przejawy. Otwarty Uniwersytet Izraela*, www.dsw.edu.pl/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwer... (dostęp: 23.02.2012).

Hemmings A., *The „Hidden" Corridor Curriculum*, „The High School Journal" 1999–2000, nr 2, t. 83, s. 1–10.

Himmelfarb G., *Uniwersytet chrześcijański – apel o kontrrewolucję*, „Ethos" 2009, nr 85–86, s. 81–88.

Hlebowitsh P.S., *The Forgotten Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum and Supervision" 1994, nr 4, t. 9, s. 339–349.

Janowski A., *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica" 1988, nr 4, s. 2–8.

Janta B., Wesołowska A., *Ukryty program szkoły na Kaszubach jako przejaw władzy symbolicznej*, „Kultura i Edukacja" 2003, nr 2, s. 104–117.

Jaspers K., *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak" 1978, nr 6, s. 732–749.

Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 1–2, s. 219–282.

Kamela-Sowińska A., *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie" 2006, nr 4, http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/04/54_uczelnia_jak_hipermarket.html (dostęp: 12.03.2015).

Kietlińska T., *Szkoła wyższa jako środowisko wychowujące*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1974, nr 4.

Kizwalter T., *Wielka rewolucja uczelniana*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 52–56.

Klimczak A., *Ukryty uniwersytet. Hidden curriculum w dokumentach Procesu Bolońskiego*, http://noweotwarcie.files.wordpress.com/2012/11/klimczak-ukryty-uniwersytet.pdf (dostęp: 17.07.2014).

Klimczyk J., *W poszukiwaniu utraconego mistrza. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 1.

Kluge S., *Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research*, t. 1, nr 1, art. 14, styczeń 2000, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2499 (dostęp: 10.10.2014).

Klus-Stańska D., *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani"*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2 (76), s. 17–31.

Klus-Stańska D., *Kilka refleksji o ukrytym programie przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1994, nr 6, s. 346–349.

Klus-Stańska D., *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 14, s. 31–44.

Klus-Stańska D., Romankiewicz B., *Komunikaty nauczycielek przedszkoli jako nośnik ukrytego programu*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1995, nr 3, s. 136–142.

Konarzewski K., *Educational Ideologies of Polish Teachers*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice" 1998, nr 2, s. 259–271.

Kruszewski K., *Kobietka i macho-chłopczyk. Program przemycony*, „Ruch Pedagogiczny" 2002, nr 1–2, s. 70–81.

Kruszewski K., *Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1978, nr 3, s. 15–21.

Kulipiński F., *Program ukryty placówki opiekuńczo-wychowawczej*, „Opieka, Wychowanie, Terapia" 1997, nr 3, s. 21–25.

„Kultura i Edukacja" 2010, nr 2 (76).

Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny" 1997, nr 20, s. 59–65.

Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka" 2004, nr 2, s. 83–104.

Lakomski G., *Witches, weather gods, and phlogiston. The Demise of the Hidden Curriculum*, „Curriculum Inquiry" 1988, nr 4, t. 18, s. 451–463.

Lenkiewicz J., *Czym są „ukryte programy" szkoły?*, „Edukacja i Dialog" 1994, nr 6, s. 19–23.

Lewandowska A., Perykasza M., *Zły wpływ ukrytego programu*, „Edukacja i Dialog" 2001, nr 2, s. 35–38.

Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012, A. Chłoń-Domińczak (red.), biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_ib=414 (dostęp: 8.02.2015).

Lipska A., Zagórska W., *„Stająca się dorosłość" w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia*, „Psychologia Rozwojowa" 2011, nr 1, t. 16, s. 14–21.

Łukaszewicz R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2 (116), s. 65–81.

Maciąg-Sternik H., *Funkcja wychowawcza szkoły wyższej w opinii studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, nr 1, s. 63–68.

Malewski M., *Czy koniec ery akademickich podręczników?* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2008, nr 4, s. 85–104.

Malewski M., *Edukacja spieniężona. O komercjalizacji edukacji uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2003, nr 20.

Malewski M., *Ewolucja uniwersytetu – implikacje do kształcenia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 1998, nr 1 (01), s. 17–29.

Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1–2, s. 17–35.

Marek J., *Ukryty program szkolny*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1993, nr 1 (147), s. 143–157.

Margolis E., Fram S., *Caught Napping. Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild*, „History of Education" 2007, nr 2, t. 36, s. 191–211.

Margolis E., Romero M., *The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative. The Functions of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, „Harvard Educational Review" 1998, nr 1, t. 68, s. 1–23.

Martin J.R., *What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One?*, „Curriculum Inquiry" 1976, nr 2, t. 6, s. 135–151.

Marynowicz-Hetka E., *Akademickie studia pedagogiczne* (*nienauczycielskie*) *w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170), s. 43–52.

Mayring Ph., *Qualitative Content analysis*, t. 1, nr 2, art. 20, czerwiec 2000, https://www.google.pl/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1ASUT_plPL492PL492&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ph.%20mayring%20qualit (dostęp: 10.03.2014).

Melosik Z., *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horozonty Wychowania" 2003, nr 3, s. 135–149.

Mendyk E., *O ukrytym programie przedszkoli*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1996, nr 6, s. 370–371.

Męczkowska A., *Niepełność edukacji akademickiej jako zjawisko otwierające nowe przestrzenie uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, numer specjalny, s. 307–325.

Miller A., *Studenckie picie*, „Charaktery" 2015, nr 4 (219), s. 55–57.

Niemczyński A., Pourkos M., *Społeczno-moralny rozwój człowieka*, „Oświata i Wychowanie" 1988, nr 7, s. 38–45.

Nizińska A., *Uspołecznianie studentów – uspołecznianie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 4 (60), s. 115–125.

Olbrycht K., *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz–uczeń"*, „Gazeta Uniwersytecka" 1998, nr 2 (58), http://gazeta.us.edu.pl/node/194851 (dostęp: 16.062010).

Oleszkowicz A., Bąk O., *Wagary szkolne z perspektywy uczniów i nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2011, nr 3 (221), s. 147–169.

Palka S., *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1, s. 3–11.

Pankowska D., *Co zrobić z ukrytym programem szkoły*, „Psychologia w Szkole" 2009, nr 3, s. 53–62.

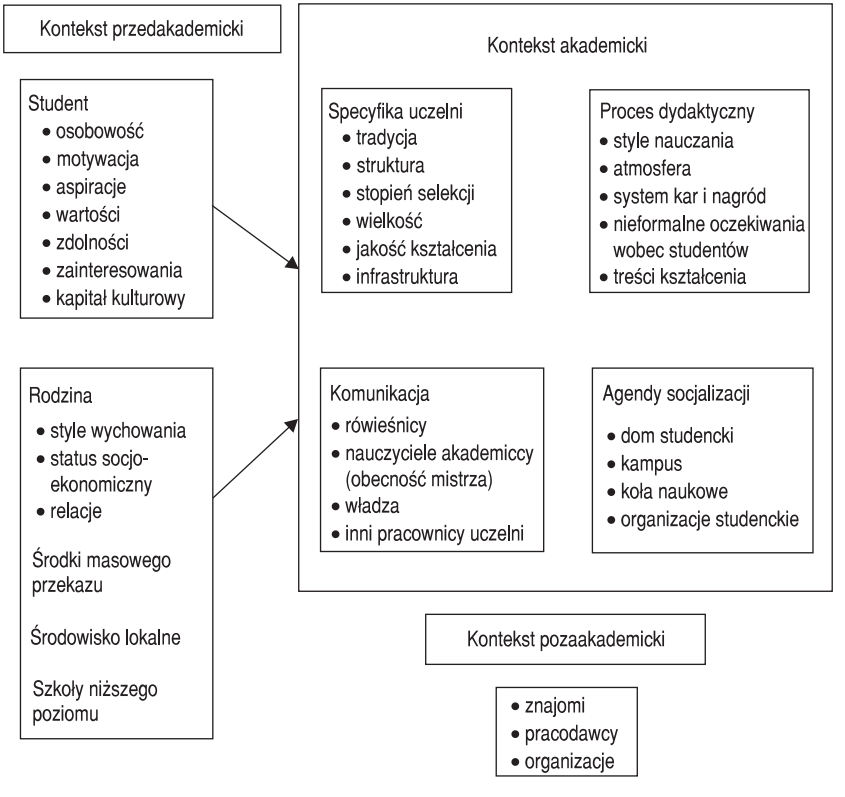
Pańtak A., *Ukryty program szkoły – istota, przejawy, uwarunkowania: na przykładzie szkół kieleckich*, „Edukacja. Studia. Badania" 1998, nr 2, s. 102–109.

Parsons T., *The School Class as a Social System. Some of Its Functions in American Society*, „Harvard Educational Review" 1959, nr specjalny, t. 29, s. 297–318.

Pauluk D., *Czego uczą studia? O ukrytych wymiarach uniwersyteckiej edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76, s. 161–175.
Pauluk D., *Pozaideologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja" 2013, nr 2, t. 95, s. 7–28.
Pietkiewicz B., *Niektóre wymiary stylów poznawczych a myślenie twórcze studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 2.
Podoska-Filipowicz E., *Studia pedagogiczne – funkcje założone i rzeczywiste*, „Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 5–6, s. 42–63.
Portelli J.P., *Exposing the Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum Studies" 1993, nr 4, t. 25, s. 343–358.
Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2009, nr 2, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume10/PSJ_5_2_PryszmontCiesielska.pdf (dostęp: 19.01.2014).
Przecławska A., *Akademickie studia pedagogiczne – pytania o miejsce we współczesnej reformie edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170), s. 27–32.
Przecławska A., *Pedagog – kim ma być, jak go kształcić? Propozycja do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 1, s. 37–44.
Readings B., *Zmierzch uniwersytetu?*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 11, s. 29–38.
Rozmowa Joanny Podgórskiej z profesorem Tomaszem Szlendakiem. Żacy. XXI, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 86–89.
Rutkowiak J., *O kondycji i przyszłości akademickich studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 3–4 (169–170), s. 35, s. 33–41.
Rylke H., *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 1, s. 75–84.
Sambell K., McDowell L., *The Construction of the Hidden Curriculum. Messages and Meaning in the Assessment of Student Learning*, „Assessment and Evaluation in Higher Education" 1998, nr 4, t. 23, s. 391–402.
Scott J.C., *The Mission of the University. Medieval to Postmodern Transformations*, „The Journal of Higher Education" 2006, nr 1, t. 77, s. 1–39.
Słownik języka polskiego PWN, M. Szymczak (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, t. 2.
Sebesta A., *Wykładowca: Ksero studia, ksero studenci*, krakow.gazeta.pl/1,35798.Ksero_studia_ksero_studenci.html (dostęp: 25.03.2015).
Stańczyk P., *Wykształcenie, rynek pracy i „lepsze życie" w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2007, nr 1, s. 41–58.
Suchecka J., *Nowa podstawa języka polskiego, stare metody*, „Gazeta Wyborcza", 8.04.2015 r., s. 8.
Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Raport z badań, https://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011 (dostęp: 24.02.2014).
Szmidt K.J., *Portrety dokształcających się nauczycieli w krzywym zwierciadle typologii*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76, s. 148–160.
Szymborski K., *Terrorysta po Harvardzie*, „Charaktery" 2009, nr 5 (148), s. 54–56.
Theisens H.C., *The State off Change. Analysing Policy Change in Dutch and English Higher Education*, CHEPS/UT, 2004, http://doc.utwente.nl/41427/1/thesis_Theisens.pdf (dostęp: 23.02.2012).

Uniewska A., *Ukryty program nauczycieli przedszkoli*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2, t. 76, s. 203–205.
Vallance E., *The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind*, „Journal of Education" 1980, nr 1, t. 162, s. 138–151.
Walker L.J., *Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood*, „Human Development" 1986, nr 29, s. 113–124.
Wasińska M., *Pijący młodzi dorośli*, http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/51-alkohol-i-nauka/185-pijacy-mlodzi-dorosli.html (dostęp: 10.07.2014).
Węcowski P., *Żacy. XV*, „Polityka", „Niezbędnik Inteligenta" 2014, nr 4, wyd. specjalne, s. 28–32.
White K.M., *Problems and Characteristics of College Students*, „Adolescence" 1980, nr 57, t. 15, s. 23–41.
Wilska-Duszyńska B., *Etyczne aspekty stosunku studenta do studiów i uczelni*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, nr 3, s. 73–87.
Witkowski L., *Uniwersytet czy przedsiębiorstwo? Na marginesie „Rocznika Pedagogicznego" 32/2009, PAN*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2010, nr 3 (217), s. 180–189.
Witkowski L., *Wokół „krytycznej" socjologii edukacji:* (*uwagi o horyzoncie badań*), „Acta Universitas Nicolai Copernici", „Socjologia Wychowania" 1993, z. 258, s. 17–29.
Wolan T., *Ukryty program*, „Nowe w Szkole" 2002, nr 5, s. 2–7.
Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf (dostęp: 3.02.2014).
Zarrett N., Eccles J., *The Passage to Adulthood. Challenges of Late Adolescence*, www.researchgate.net/.../0912f50cf347b265bd0000 (dostęp: 12.10.2013).
Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne" 1996, nr 1 (140), s. 135–154.
Ziemiński I., *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos" 2009, nr 1–2, s. 70–78.
Zierkiewicz E., *Jawny i ukryty program poradnictwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 9, s. 30–34.

Aneks



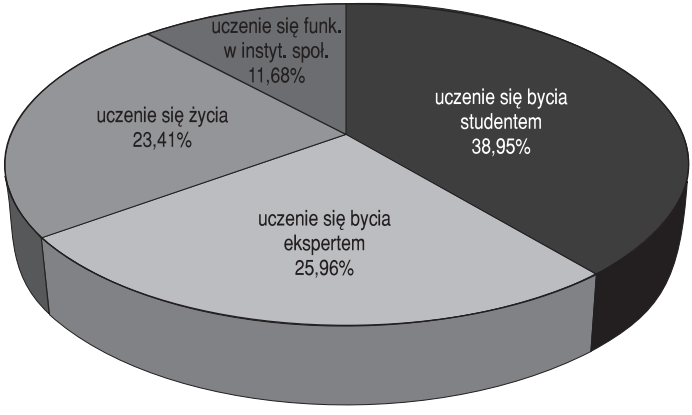
Rysunek A1. Schemat kontekstów i ich elementów potencjalnie wpływających na zamierzone i niezamierzone rezultaty studiów

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A1. Kategorie i podkategorie ukrytych programów uniwersyteckich studiów pedagogicznych – wyniki analizy ilościowej

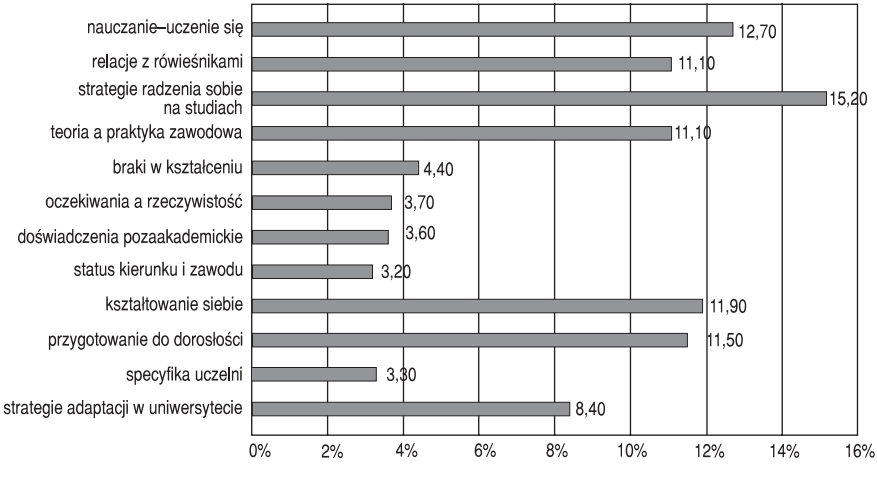
Kategoria	Podkategoria	A Liczba wystąpień podkategorii	B Liczba wystąpień podkategorii [%]	C liczba esejów, w których podkategoria występuje	D udział [%] podkategorii w 319 esejach
Uczenie się roli studenta	proces nauczania-uczenia się	289	12,69%	195	61,13%
	relacje z rówieśnikami	252	11,07%	205	64,26%
	strategie radzenia sobie na studiach	346	15,20%	230	72,10%
Uczenie się roli eksperta	teoria a praktyka zawodowa	252	11,07%	184	57,68%
	braki w zakresie kształcenia i wykształcenia	101	4,44%	90	28,21%
	oczekiwania a rzeczywistość	84	3,69%	77	24,14%
	pozaakademickie doświadczenia	81	3,56%	71	22,26%
	status dyscypliny i zawodu	73	3,21%	61	19,12%
Uczenie się życia	kształtowanie „ja”	271	11,90%	178	55,80%
	przygotowanie do dorosłości	262	11,51%	167	52,35%
Uczenie się funkcjonowania w instytucji społecznej	specyfika uczelni	75	3,29%	70	21,94%
	strategie adaptacji w uniwersytecie	191	8,39%	151	47,34%
Liczba wystąpień wszystkich podkategorii		2277	100,00%	319*	–

Źródło: opracowanie własne.
* liczba wszystkich esejów



Rysunek A2. Procentowy udział treści w esejach dla analizowanych kategorii nadrzędnych

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek A3. Liczba wskazań dla analizowanych podkategorii w procentach

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A2. Obszary rozbieżności między oczekiwaniami studentów pedagogiki a zastaną rzeczywistością akademicką

Jak być powinno (ideały, wyobrażenia)	**Jak jest**
elitarność	elitarność miesza się z przeciętnością, potocznością
prestiż uniwersytetu, szacunek do dyscypliny i zawodu opartego na pracy z drugim człowiekiem	niski prestiż dyscypliny i zawodu, brak perspektyw na przyszłość, groźba bezrobocia, wykluczenia
lepsza selekcja studentów	słaba selekcja studentów
wysokie wymagania	niskie wymagania
krytyczne, samodzielne myślenie	przyswajanie i odtwarzanie wiedzy
wiedza jako uporządkowana całość	wiedza to niepowiązane elementy z różnych dyscyplin
aktywna postawa studentów na zajęciach	studenci to bierni odbiorcy wiedzy
wiedza utrwalona i sprawdzona w praktyce, potrzebna do wykonania zawodu	wiedza akademicka, ulotna, do czasu egzaminu
wiedza oparta na osobistym doświadczeniu	wiedza gotowa, głównie podręcznikowa
metody rozwijające kreatywność, motywujące do nauki	metody podające zniechęcające do nauki
poszukiwanie wiedzy	odtwarzanie wiedzy
wykształcenie z naciskiem na przygotowanie praktyczne/zawodowe	wykształcenie jednostronne, ograniczone do wiedzy teoretycznej
nauczyciele akademiccy jako praktycy-fachowcy	nauczyciele akademiccy to teoretycy żyjący w świecie idei

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A3. Sądy wartościujące dotyczące roli eksperta

Treści podlegające wartościowaniu	Ocena pozytywna		Ocena negatywne	
	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi
Wiedza akademicka	26	„Mocną stroną studiów jest fakt, że wiedza jest ukierunkowana i jest możliwość odbycia wielu zajęć dodatkowych, które każdy może dobrać indywidualnie pod kątem swoich zainteresowań" „(...) wiedza i umiejętności z poprzedniego kierunku są dla mnie bardzo przydatne i pożyteczne". „Na studiach przekazywana jest duża wiedza teoretyczna, ale i praktyczna. To daje szanse na zapoznanie się z obiektem, którym po skończeniu się studiów chcemy się zająć". „(...) wiedza gromadzona na studiach nie jest bezużyteczna, jeśli tylko jednostka wie, jak właściwie z niej skorzystać". „Wiedza uzyskana na wykładach i ćwiczeniach najczęściej jest ciekawa i przydatna" „Wiedza której dostarczają mi studia, nie ulatnia się jak w liceum".	101	„Myślałam, że będę kształcona bardziej pod ten profil, jednak wiedza jest bardzo teoretyczna i odległa od oczekiwań". „Uniwersytet jest ukierunkowany na wiedzę teoretyczną, więc stwierdzić można, że słabo przygotowuje do zawodu". „(...) niektóre przedmioty są w życiu zupełnie zbędne, a wiedza, którą z nich czerpiemy nie ma odniesienia w rzeczywistości". „(...) często wiedza ta wydaje się zupełnie bezużyteczna". „Wiedza, którą zdobywamy podczas jednych kursów jest dokładną kopią tej, którą zdobywamy podczas innych". „Wiedza przekazywana na zajęciach (...) czasami mało wnosi w przypadku nauki do egzaminów". „(...) wiedza zdobywana na uczelni często nie zostawia po sobie śladów w dłuższej perspektywie".

Tabela A3. cd.

Treści podlegające wartościowaniu	Ocena pozytywna		Ocena negatywne	
	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi
Przygotowanie do zawodu	24	„Studiowanie to czas poznania specjalistów, wykładowców, którzy bardzo często poza pracą w instytucie mają bogate i różnorodne doświadczenie w pracy z ludźmi na różnych płaszczyznach i w różnych dziedzinach”. „Studiowanie daje nam potrzebną wiedzę i doświadczenie, aby w przyszłości móc w sposób profesjonalny wykonywać zawód, na który się kształcimy”. „(...) szereg umiejętności które nabywamy w sposób nieświadomy jest przydatny w dalszym rozwoju i podjęciu pracy zawodowej”.	117	„Przygotowanie zawodowe raczej małe, bardziej owocujące na przyszłość okazują się kursy, wolontariaty i praktyki które odbywam w trakcie studiów, chociaż uczelnia stale mi to utrudnia układając plan po prostu w beznadziejny sposób” „Lekko czuję się rozczarowana, zawiedziona. Dowiedziałam się, że to co chciałam robić w przyszłości po tych studiach jest po prostu niemożliwe. Nie leży to w moich kompetencjach”. „Przygotowanie do zawodu jest teoretyczne”. „Obawiam się również, że po pedagogice mam wąską ścieżkę zawodową, a tym bardziej jak ktoś myśli tylko o tytule licencjata”. „(...) po studiach większość z nas nie będzie miało pracy w wyuczonym zawodzie lub wcale”. „(...) brak przygotowania studentów do samodzielności jeśli chodzi o rozwój życia zawodowego. Oprócz praktyk, nie mamy możliwości ani co gorsza, umiejętności efektywnego szukania pracy w swoim zawodzie. Brak nam znajomości podstawowych narzędzi rynku pracy”. „Poziom przekazywania wiedzy, która powinna przygotować nas do pełnienia określonego zawodu jest bardzo niski”.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela A4. Sądy wartościujące dotyczące roli studenta

Treści podlegające wartościowaniu	Ocena pozytywna		Ocena negatywna	
	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi
Styl prowadzenia zajęć	22	„Prowadzący są dużo lepiej przygotowani do zajęć, widać dużo większe zaangażowanie w ich codziennej pracy, starają się urozmaicać zajęcia wszelkimi sposobami (...). Zauważyłam też dużo bardziej indywidualne i przyjazne podejście do studentów, natomiast samo studiowanie jest kierowane w taki sposób, że nie czuje, że jest to nauka masowa i bezmyślna". „Większość z nich [nauczycieli – przyp. D.P.] stara się uatrakcyjnić swoje zajęcia, wkłada dużo serca (przede wszystkim) i pracy by jak najlepiej przekazać nam wiedzę"	60	„Każdy kolejny rok uczy się tego samego, proces kształcenia nie jest w ogóle zindywidualizowany. Zamiast „studiować" – (...) uczymy się notować na wykładach i zapamiętywać ten obszar wiedzy, który profesorowi jest bliski. (...) Większość prowadzących konstruuje zajęcia w ten sam sposób – wykład, pogadanka, praca w grupach – które często są jedynie wyciąganiem informacji z tekstu, odtwarzaniem gotowej wiedzy". „(...) człowiek uczy się głośnego czytania, odpowiadania na pytania prowadzącego śledząc tekst zdanie po zdaniu (nie wyciągając żadnych wniosków) (...). Innym typem zajęć są wykłady, które często nie wnoszą niczego w studiowanie. Nie ma w nich niczego czego nie byłoby w książkach. Czasem są dyktowane, czasem czytane ze slajdów, a czasem mówione z głowy".
Strategie uczenia się	91	„Studiowanie nauczyło mnie jak uczyć się dla siebie, jak czerpać z tego o czym słucham na wykładach, o czym czytam przygotowując się do egzaminów, jak poszerzać swoją wiedzę i gdzie poszukiwać jej źródeł".	23	„(...) my musimy wkuwać wiedzę, którą i tak chcemy jak najszybciej wymazać". „Studia pod kątem egzaminów uczą wkuwania na pamięć". „Student ma nauczyć się tego co znany autorytet dawno temu wymyślił. Studenci nie uczą się krytycznego myślenia, a tylko cytowania czyichś słów oraz wyuczenia się na pamięć definicji".

Tabela A4. cd.

Treści podlegające wartościowaniu	Ocena pozytywna		Ocena negatywna	
	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi
Strategie uczenia się	91	„Pomaga w tym dobrze przyswojony materiał (uczony przez kilka dni), przespana noc i dowartościowanie w duchu, że na pewno dam sobie radę. To przepis na udany egzamin". „Umiejętna praca w grupach sprzyja lepszej organizacji i efektywności zdobywanych wyników". „(...) studia uczą korzystać z bibliotek, korzystania z różnych programów i stron internetowych zawierających pewne informację naukowe. Potrzebą studenta okazało się posiadanie konta na „chomiku", a co więcej wykupienie tam pakietu z możliwością pobierania większych plików. Rzeczywistość zmusiła również do zagłębienia się w tajniki innych stron internetowych (np. ściąganie z you tuba)"	23	„(...) a jak przychodzi do egzaminu to trzeba zdobyć notatki, kserówki (studenci są wykwalifikowaniu w kserowaniu! – tony papieru, wyszukiwanie najtańszego ksero itd.) (...). Sesja polega na kserowaniu, szukaniu, a potem trzeba zakuć, zdać, i tak niewiele w głowie zostaje". „(...) zaliczanie przedmiotów opiera się tylko i wyłącznie na nauce pamięciowej, przed którą tak często przestrzegają nas prowadzący" „(...) dość często gratyfikację w postaci stypendium rektora otrzymują osoby, które nie błyszczą inteligencją, nie wyróżniają się pomysłowością, lecz solidnie wypełniają swą „pańszczyznę", przygotowując się do egzaminów, robiąc skrzętne notatki. Osoby te często nie interesują się aktywnością poza uczelnią, nie potrafią podjąć tematów interesujących dla pedagogów, które nie zostały zawarte w podręcznikach. Takie zjawiska demotywują jednostki potrafiące dać z siebie coś więcej niż odtwarzanie wiedzy podyktowanej na zajęciach".

Relacje z rówieśnikami	153	„Nie ma wśród nas zawiści czy niekoleżeństwa – pomagamy sobie i przede wszystkim dużo rozmawiamy i dużo się śmiejemy”. „Jeśli chodzi o relacje z rówieśnikami – bardzo lubię budować relacja, kontakty – Uniwersytet (...) pozwolił mi rozwinąć się towarzysko jeszcze bardziej. Zawsze znajdzie się ktoś, kto chce iść z tobą na jakieś wydarzenie, czy imprezę lub pomóc Ci w ich organizacji”. „Studia również uczą relacji koleżeńskiej, że należy być pomocnym i życzliwym, bo kiedyś sama będę potrzebowała pomocy od kolegów i koleżanek. Istotna jest również współpraca, gdyż duża część pracy opiera się na wspólnym działaniu”. „Doceniam atmosferę w grupie – jesteśmy, w moim odczuciu, dobrze zintegrowaną wspólnotą ludzi, których wiele łączy – pasje, zainteresowania, chęć działania, chęć rozwoju”.	31	„To co spaja to wspólne imprezy, alkohol. (...). Smutne to, ale prawdziwe”. „Moja grupa to zbiór nie mających ze sobą nic wspólnego ludzi. Tego nauczyły mnie studia – można spędzać z kimś dużą część dnia, ale nie czuć żadnego przywiązania. Nie wydaje mi się, aby mobilizacja przed egzaminem przejawiająca się w pożyczaniu notatek była obrazem wspólnoty”. „Nie jest trudno stać się w takiej grupie odrzuconym, bo zachowania nieżyczliwe i szkodliwe wobec grupy są szybko wychwytywane i dogłębnie zapamiętane”.

Tabela A4. cd.

Treści podlegające wartościowaniu	Ocena pozytywna		Ocena negatywna	
	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi	Liczba wskazań	Przykład wypowiedzi
Relacje z nauczycielami akademickimi	24	„Praktycznie z każdym profesorem/doktorem/magistrem można się porozumieć i »dogadać«. Są wyrozumiali i otwarci na wszystkie propozycje". Bardzo podoba mi się też stosunek wykładowców do studentów. Jest on formalny, ale jednocześnie partnerski i nie odnosi się wrażenia, że wykładowcy maja się za lepszych i mądrzejszych od studentów". „Tyle mówi się o partnerstwie relacji: nauczyciel–uczeń. I tutaj na Uniwersytecie (...) to jest. Wykładowcy traktują nas jak równych sobie, odnoszą się z szacunkiem". „Wykładowcy jak najbardziej są w porządku, mają zapał do pracy i chcą nas czegoś nauczyć".	11	„Niektórzy wykładowcy przez kilka liter przed nazwiskiem myślą, że są nieomylni, traktują nas jakbyśmy nie byli wartościowi". „Brakuje nam tu zrozumienia, iż jesteśmy tylko ludźmi i nie mamy czasem już siły ani czasu na sprostanie wszelkim oczekiwaniom naszych wykładowców, ćwiczeniowców". „Wielu wykładowców nie wykazuje empatii, co do studentów, nie docenia ich, nie zauważa ich innowacyjnych inicjatyw. Nadal najważniejszy na uczelni pozostaje wykładowca".
Atmosfera studiowania	27	„Ważnym aspektem na studiach jest atmosfera panująca na uniwersytecie. W moim przypadku jest ona bardzo pozytywna i sprzyjająca".	8	„(...) atmosfera i klimat są stresujące i utrudniają prawidłowe funkcjonowanie studentów".

Źródło: opracowanie własne.

Opis efektów kształcenia na wybranym uniwersytecie – miejscu przeprowadzonych badań

Studia pierwszego stopnia

Opis zakładanych efektów kształcenia/obszarów kształcenia w odniesieniu do efektów kształcenia dla obszarów nauk humanistycznych i społecznych zatwierdzone przez władze uniwersytetu, w którym odbywały się badania

Symbol	Opis efektów kształcenia
	WIEDZA
K_WO1	**Posiada podstawową wiedzę na temat pedagogicznych kategorii pojęciowych** organizujących wiedzę operacyjną: pedagogika, subdyscypliny pedagogiczne, wychowanie, kształcenie, rozwój, proces, sytuacja, relacja, komunikacja, podmioty relacji, koncepcje i teorie pedagogiczne.
K_W02	Ma elementarną wiedzę o specyfice pedagogiki oraz jej miejscu w systemie nauk, przedmiotowych i metodologicznych powiązaniach z innymi dyscyplinami nauk.
K_W03	*Ma elementarną uporządkowaną wiedzę na temat różnych subdyscyplin pedagogiki, obejmującą terminologię, podstawy teoretyczne i metodyczne.*
K_W04	Ma elementarną wiedzę o projektowaniu i prowadzeniu badań w pedagogice służących diagnozie pedagogicznej jednostki, rodziny, grupy, społeczności lokalnej.
K_W05	Zna najważniejsze tradycyjne i współczesne nurty oraz systemy pedagogiczne, *rozumie ich historyczne i kulturowe uwarunkowania*.
K_W06	Ma podstawową wiedzę z zakresu filozoficznych źródeł wyodrębnienia się myśli pedagogicznej *oraz rozumie ich znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej.*
K_W07	Zna wybrane koncepcje człowieka: filozoficzne, psychologiczne i społeczne stanowiące teoretyczne podstawy działalności pedagogicznej.
K_W08	Ma podstawową wiedzę na temat rozwoju człowieka w cyklu życia zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym ważne dla procesów wychowania i kształcenia.
K_W09	Posiada podstawową wiedzę psychologiczną na temat procesów psychicznych i mechanizmów funkcjonowania człowieka istotnych dla kształcenia i wychowania.

K_W10	Ma podstawową wiedzę z zakresu mikro- i makrostrukturalnych zjawisk i procesów społecznych, współtworzącą teoretyczne podstawy działalności pedagogicznej oraz elementarna wiedzę o rodzajach więzi społecznych i rządzących nimi prawidłowościach.	S1A_W03 S1A_W04
K_W11	Ma podstawową wiedzę z zakresu podstaw kształtowania się stosunków interpersonalnych, teorii komunikowania interpersonalnego oraz zaburzeń procesów komunikacyjnych w relacjach międzyludzkich.	S1A_W05 S1A_W09 S1A_W03
K_W12	*Ma uporządkowaną wiedzę szczegółową* w zakresie współczesnych teorii, koncepcji i praktyk wychowania oraz rozumie różnorodne uwarunkowania tych procesów.	H1A W04 S1A_ W03 S1A_W04
K_W13	*Ma podstawową, uporządkowaną wiedzę o różnych środowiskach wychowawczych* ich specyfice i procesach w nich zachodzących.	S1A_W02 S1A_ W03 S1A_W04 S1A_W08
K_W14	*Ma uporządkowaną wiedzę szczegółową na temat głównych nurtów myślenia o współczesnych koncepcjach i praktykach kształcenia oraz szczegółową wiedzę o procesie nauczania–uczenia się, jego prawidłowościach* i strategiach edukacyjnego wsparcia.	H1A W04 S1A_ W03 S1A_W04
K_W15	Ma elementarną wiedzę o podstawach prawnych organizacji, strukturze i funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych pogłębioną w wybranym obszarze działań pedagogicznych.	S1A_W07
K_W16	Ma elementarną wiedzę o osobach uczestniczących w działalności edukacyjnej pogłębioną w wybranym obszarze pracy pedagoga.	S1A_W04
K_W17	Ma elementarną wiedzę o metodyce wykonywania typowych zadań, normach, procedurach stosowanych w różnych obszarach działalności pedagogicznej.	H1A W04 S1A_ W06
K_W18	Ma elementarna wiedzę o bezpieczeństwie i higienie pracy w instytucjach edukacyjnych.	Brak numeru w efektach ministerialnych
K_W19	*Posiada elementarną wiedzę na temat zasad i norm etycznych.*	S1A_W07
K_W20	**Posiada elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju.**	Brak numeru w efektach ministerialnych

UMIEJĘTNOŚCI		
K_UO1	Posiada podstawową umiejętność rozpoznawania, modyfikowania oraz oceniania sytuacji i procesów wychowawczych w świetle różnych teorii i koncepcji wychowania mentarną *umiejętność stosowania strategii wychowawczych w rozwiązywaniu problemów wychowawczych* oraz udzielaniu pedagogicznego wsparcia w poszczególnych środowiskach wychowawczych.	S1A_U04 S1A_U06 S1A_U07
K_UO2	**Potrafi posługiwać się podstawowymi pojęciami teoretycznymi** w celu analizowaniu motywów i wzorów ludzkich zachowań, diagnozowania i prognozowania sytuacji oraz analizowania strategii działań praktycznych w odniesieniu do różnych kontekstów działalności pedagogicznej.	H1A U04 H1A U06 S1A_UO3 S1A_U08
K_UO3	*Posiada elementarną umiejętność syntezy interdyscyplinarnej wiedzy pedagogicznej w ramach podstawowych zagadnień pedagogicznych w celu analizowania i interpretowania problemów edukacyjnych.*	S1A_UO1 S1A_ UO2 S1A_U06 H1A_ U01 H 1A_UO4
K_U04	Posiada podstawowe umiejętności obserwowania, analizowania i interpretowania różnorodnych zjawisk społecznych oraz potrafi powiązać je z różnymi obszarami działalności pedagogicznej.	S1A_UO1 S1A_U08
K_U05	*Potrafi prezentować własne pomysły, wątpliwości i sugestie, popierając je argumentacją w kontekście wybranych perspektyw teoretycznych.*	H1A_U06
K_U06	**Potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności korzystając z różnych źródeł** (w języku rodzimym i obcym) i nowoczesnych technologii informacyjnych.	H1A_UO1 S1A_ U06 S1A_U07 S1A_U13
K_U07	**Posiada podstawową umiejętność pisania tekstów naukowych** oraz stosowania reguł dotyczących ochrony własności intelektualnej, potrafi w sposób precyzyjny i spójny wypowiadać się na tematy dotyczące wybranych zagadnień pedagogicznych z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając zarówno z dorobku pedagogiki, jak i innych dyscyplin.	H1A_UO1 H1A_ U06 H1A_U11 H1A_U12
K_U08	Posiada elementarne umiejętności badawcze pozwalające na analizowanie przykładów badań oraz konstruowanie i prowadzenie prostych badań diagnostycznych; potrafi sformułować wnioski, opracować i zaprezentować wyniki oraz wskazywać kierunki dalszych badań.	H1A_UO2 H1A_ U04 S1A_UO1 S1A_UO2 S1A_ U06 S1A_U07

K_U09	Posiada podstawową umiejętność rozumienia, analizy i samodzielnego opisu procesu kształcenia a także podstawową umiejętność dobierania, stosowania, oceny imodyfikacji różnorodnych strategii wspomagania i kierowania procesem nauczania-uczenia oraz rozwiązywania problemów.	S1A_U04 S1A_U06 S1A_U07
K_U10	**Posiada podstawowe umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, potrafi używać języka specjalistycznego i porozumiewać się w sposób precyzyjny i spójny przy użyciu różnych kanałów i technik komunikacyjnych ze specjalistami w zakresie pedagogiki, jak i z odbiorcami spoza grona** specjalistów.	H1A_U07
K_U11	**Potrafi twórczo animować prace nad własnym rozwojem** oraz rozwojem uczestników procesów edukacyjno-wychowawczych oraz wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy, a także inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie.	S1A_U06
K_UO1	**Potrafi pracować w zespole, umie wyznaczać oraz przyjmować wspólne cele działania, ma podstawowe umiejętności organizacyjne w planowaniu i podejmowaniu profesjonalnych działań, potrafi oceniać, monitorować i modyfikować różnorodne sytuacje i procesy edukacyjne.**	H1A_U05
K_U12	*Potrafi posługiwać się zasadami i normami etycznymi w działaniach na rzecz siebie i innych osób, dostrzegać i analizować dylematy etyczne oraz przewidywać skutki konkretnych działań pedagogicznych.*	S1A_U05 S1A_ U06 H1A_U06
K_U13	**Potrafi dokonać analizy własnych działań i wskazać ewentualne obszary wymagające modyfikacji w przyszłym działaniu, posiada podstawową umiejętność wyznaczania edukacyjnych celów.**	S1A_U06
KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
K_KO1	Ma nastawienie na dokonywanie oceny poziomu własnych kompetencji profesjonalnych oraz **posiada przekonanie o potrzebie podejmowania świadomych działań w kierunku projektowania ścieżki własnego rozwoju osobistego i zawodowego.**	H1A_KO1 H1A_ K04 S1A_K02
K_K02	*Posiada przekonanie o wartości nauk pedagogicznych jako podstawie orientacyjnej dla wszelkich profesjonalnych działań pedagogicznych.*	Brak numeru w efektach ministerialnych

K_K03	Posiada przekonanie o sensie, wartości i potrzebie podejmowania aktywnych indywidualnych i zespołowych działań pedagogicznych w środowisku społecznym.	S1A_K07
K_K04	*Posiada przekonanie o wartości i potrzebie zachowania się w sposób profesjonalny oraz przestrzegania zasad etyki zawodowej w każdym obszarze działań.*	S1A_K04 S1A_ K06 H 1A_KO4
K_K05	*Posiada nastawienie na identyfikowanie dylematów i problemów etycznych w pracy pedagogicznej oraz na ich rozwiązywanie.*	S1A_K04 H 1A_KO4
K_K06	*Odznacza się gotowością do przejęcia odpowiedzialności za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, a także do promowania wartości odpowiedzialności w środowisku.*	S1A_K03 S1A_K05
K_K07	**Jest gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne.**	S1A_K02 H1A_ K02

Studia drugiego stopnia

Opis zakładanych efektów kształcenia/obszarów kształcenia w odniesieniu do efektów kształcenia dla obszarów nauk humanistycznych i społecznych zatwierdzone przez władze uniwersytetu, w którym odbywały się badania

Symbol	Opis efektów kształcenia
	WIEDZA
K_W01	Zna, w sposób pogłębiony, kategorie i pojęcia języka pedagogiki, organizujące wiedzę i działanie w ramach określonych koncepcji, teorii oraz praktyk pedagogicznych stosowanych w wybranej działalności pedagogicznej.
K_W02	*Ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o przedmiotowej i metodologicznej specyfice pedagogiki oraz o jej powiązaniach z innymi dyscyplinami nauk.*
K_W03	Posiada pogłębioną wiedzę dotyczącą filozoficznych podstaw edukacji w zakresie najważniejszych nurtów i problemów współkształtującą rozumienie współczesnych tendencji rozwoju koncepcji pedagogicznych.
K_W04	Posiada uporządkowaną wiedzę z zakresu metodologicznych paradygmatów nauk pedagogicznych, ich podstaw ontologiczno-epistemologicznych oraz stosowalności ich procedur na poziomie pracy magisterskiej.
K_W05	Ma uporządkowaną wiedzę na temat subdyscyplin pedagogiki, pogłębioną w wybranych obszarach specjalności pedagogiki, obejmującą terminologię, teorię i metodykę.
K_W06	Ma pogłębioną wiedzę na temat rozwoju człowieka w cyklu życia zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym.
K_W07	**Ma pogłębioną wiedzę o rodzajach więzi społecznych i o rządzących nimi prawidłowościach istotnych z punktu widzenia procesów edukacyjnych.**
K_W08	Ma rozszerzoną wiedzę o różnych rodzajach struktur społecznych i instytucjach życia społecznego oraz zachodzących między nimi relacjach istotnych z punktu widzenia procesów edukacyjnych.
K_W09	Ma uporządkowaną wiedzę o kulturowych uwarunkowaniach procesów edukacyjnych.

K_W10	Ma uporządkowaną wiedzę o celach, organizacji i funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, pogłębioną w wybranych zakresach specjalności.	S2A_W02 S2A_W03 S2A_W07
K_W11	Posiada pogłębioną wiedzę psychologiczną na temat specyfiki, zaburzeń rozwoju i funkcjonowania człowieka, rozumie istotę funkcjonalności i dysfunkcjonalności, harmonii i dysharmonii, normy i patologii.	H2A_W05
K_W12	Ma uporządkowaną wiedzę na temat planowania i projektowania procesów wychowania, kształcenia i upowszechniania wiedzy pedagogicznej ukierunkowaną na zastosowanie praktyczne w wybranej działalności pedagogicznej.	H2A_W03 H2A_W06
K_W13	Ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o różnych środowiskach wychowawczych, ich specyfice i procesach w nich zachodzących.	S2A_WO1 S2A_W08
K_W14	Posiada wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia ukierunkowaną na zastosowanie praktyczne w wybranej działalności pedagogicznej.	Brak numeru w efektach ministerialnych
K_W15	Posiada uporządkowaną wiedzę w zakresie pedagogiki porównawczej ukierunkowaną na wybraną działalność pedagogiczną.	S2A_W09
K_W16	Ma uporządkowaną wiedzę o podmiotach działalności edukacyjnej, pogłębioną w wybranych zakresach.	S2A_W04
K_W17	Posiada szczegółową wiedzę na temat podstaw prawnych regulujących działalność podmiotów edukacyjnych w wybranym obszarze działalności pedagogicznej.	Brak numeru w efektach ministerialnych
K_W18	Posiada uporządkowaną wiedzę na temat etycznych aspektów roli zawodowej umożliwiającą opisywanie, rozumienie, interpretowanie i projektowanie własnej praktyki pedagogicznej ukierunkowaną na zastosowanie praktyczne w wybranej działalności pedagogicznej.	S2A_W07
UMIEJĘTNOŚCI		
K_UO1	*Posiada umiejętność wykorzystywania podstawowej wiedzy teoretycznej do opisu i analizowania sytuacji i procesów pedagogicznych poszerzoną o formułowanie własnych opinii oraz krytyczny dobór danych i metod analizy ukierunkowaną na wybraną działalność pedagogiczną.*	S2A_UO1 H2A_UO1

K_UO2	*Posiada pogłębione umiejętności wyboru, analizowania, strukturyzowania, porządkowania, interpretowania oraz integrowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej i nauk pomocniczych w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych.*	S2A_UO2 H2A_UO1
K_UO3	*Posiada umiejętność upowszechniania wiedzy pedagogicznej ukierunkowaną na zastosowanie praktyczne w wybranym obszarze działalności*; potrafi sprawnie porozumiewać się przy użyciu różnych kanałów i technik komunikacyjnych ze specjalistami w zakresie pedagogiki, jak i z odbiorcami spoza grona specjalistów, korzystając z nowoczesnych rozwiązań technologicznych.	H2A_U08
K_U04	**Potrafi w sposób klarowny, spójny i precyzyjny wypowiadać się w mowie i na piśmie, posiada umiejętność konstruowania rozbudowanych ustnych i pisemnych uzasadnień na tematy dotyczące różnych zagadnień pedagogicznych z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając zarówno z dorobku pedagogiki, jak i innych dyscyplin naukowych.**	S2A_U09 S2A_U10 H2A_U06 H2A_U11 H2A_U12
K_U05	*Posiada pogłębioną umiejętność samodzielnego analizowania tekstów, krytycznej oceny stanowisk teoretycznych oraz argumentacji własnego stanowiska, kierując się przy tym zasadami etycznymi.*	S2A_UO2 S2A_UO3 S2A_U05 H2A_U06
K_U06	Posiada rozwinięte umiejętności badawcze: rozróżnia orientacje w metodologii badań pedagogicznych, formułuje problemy badawcze, dobiera adekwatne metody, techniki i konstruuje narzędzia badawcze; opracowuje, prezentuje i interpretuje wyniki badań, wyciąga wnioski, wskazuje kierunki dalszych badań, w obrębie wybranej subdyscypliny pedagogiki.	S2A_UO2 S2A_UO3 S2A_U08 H2A_UO2 H2A_UO3
K_U07	Ma pogłębione umiejętności obserwowania, diagnozowania, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych oraz analizowania motywów i wzorów ludzkich zachowań.	S2A_UO1 S2A_UO3
K_U08	Potrafi sprawnie posługiwać się wybranymi ujęciami teoretycznymi w celu analizowania podejmowanych działań praktycznych.	H2A_UO2 S2A_U06
K_U09	*Potrafi generować oryginalne rozwiązania złożonych problemów pedagogicznych i prognozować przebieg ich rozwiązywania oraz przewidywać skutki planowanych działań w określonych obszarach praktycznych.*	S2A_U04 S2A_U07

K_U10	*Potrafi wybrać i zastosować właściwy dla danej działalności pedagogicznej sposób postępowania*, dobierając adekwatne strategie działań, metody, formy i środki pracy w celu udzielania wsparcia poszczególnym podmiotom edukacyjnych.	S2A_U04 S2A_U07
K_U11	Posiada umiejętność tworzenia projektów dotyczących osobistego rozwoju zawodowego.	Brak numeru w efektach ministerialnych
K_U12	**Potrafi pracować samodzielnie i w zespole oraz posiada umiejętność wchodzenia w role uczestnika, obserwatora i lidera grupy.**	H2A_U05
K_U13	Ma umiejętności językowe w zakresie języka obcego zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.	Brak numeru w efektach ministerialnych
KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
K_KO1	**Ma gotowość do rozwijania swoich kompetencji: społecznych, wychowawczych i dydaktycznych.**	H2A_KO1 S2A_K06
K_K02	**Ma nastawienie na własny rozwój zawodowy oraz posiada przekonanie o potrzebie podejmowania świadomych działań w kierunku zdobywania i poszerzania profesjonalnej wiedzy i umiejętności.**	H2A_K02 S2A_KO1 S2A_K04
K_K03	*Posiada przekonanie o wartości teoretycznej wiedzy pedagogicznej i powiązanych z nią innych dyscyplin nauki jako podstawie orientacyjnej dla wszelkich profesjonalnych działań pedagogicznych.*	H2A_KO1
K_K04	Posiada przekonanie o potrzebie kierowania się rozwagą i etyką w projektowaniu, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych.	S2A_K04 S2A_K05
K_K05	*Jest przekonany o konieczności i doniosłości zachowania się w sposób profesjonalny i przestrzegania zasad etyki zawodowej; dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą; poszukuje optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych działań pedagogicznych.*	S2A_K04 H2A_K04
K_K06	Odznacza się gotowością do przejęcia odpowiedzialności za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, a także do promowania wartości odpowiedzialności w środowisku.	S2A_K05 S2A_K07

K_K07	**Posiada nastawienie na identyfikowanie problemów edukacyjnych, jest gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne.**	S2A_K02 H2A_K02
K_K08	Ma przekonanie o wartości zachowania dziedzictwa kulturowego i upowszechniania wiedzy o nim.	**S2A_K04** **H2A_K05**

* kursywą zaznaczono rozbieżności między uzyskanymi wynikami badań własnych z zakładanymi efektami określonymi w KRK na wybranym uniwersytecie
* drukiem pogrubionym zaznaczono zgodność uzyskanych wyników badań własnych z zakładanymi efektami określonymi w KRK na wybranym uniwersytecie

Przykłady wybranych esejów studentów pedagogiki. Bez ingerencji w treść wypowiedzi

Przykład 1.

W sumie to nie wiem czy uczą czy tylko wykładowcy przekazują nam swoją wiedzę. Jak na razie w moim mniemaniu studia nauczyły mnie, że jeżeli człowiek chce do czegoś dojść w życiu może to osiągnąć tylko za pomocą ciężkiej, systematycznej pracy i samodyscyplinie. W mojej grupie np. nie możemy swobodnie wyrazić własnych sądów, czy opinii, ponieważ od razu jesteśmy etykietowani i dyskryminowani. Dla wielu osób fakt, iż przykładali się do nauki, aby spokojnie przystąpić do egzaminu jest czymś wstydliwym i uwłaczającym. Mnie samą studia wyleczyły z hiperambitności. Kiedyś byłam najlepszą z uczennic, teraz jestem figurantką na liście przedmiotów w USOS'ie. Na studiach liczy się w dużej mierze szczęście i ślepy traf. Wielu wykładowców nie jest słownych co do formy egzaminów przez co nie mogę się adekwatnie przygotować do testu. Na USOS'ie liczy się tylko refleks i szybkość internetu domowego. Tylko te współczynniki warunkują wybór przedmiotów dodatkowych, które rzekomo mają rozwijać nasze pasje i zainteresowania. Bardzo niesprawiedliwe są wymogi, które musimy spełniać, aby zaliczyć ćwiczenia, które z kolei są warunkiem niezbędnym do przystąpienia do egzaminu. Za 1 pkt ETCS trzeba zaliczyć kolokwium, zrobić projekt, napisać esej i zrobić prezentacje/referat. Są to zadania nieadekwatne do oceny, którą otrzymujemy. Studia uczą przetrwania i kombinatorstwa. Dwa egzaminy w ciągu 1 dnia oraz 4 w jednym tyg. wykluczają solidne przygotowanie się i otrzymanie satysfakcjonującej oceny. Tu zaczyna się ściąganie, odpisywanie, nieprzychodzenie na egzaminy. Kolejnym absurdem jest plan zajęć, który nie jest dostosowany do naszych możliwości. 8 godzin ciągłego pisania i myślenia oraz bardzo wczesne godz. zajęć skutkują absencjami i zaległościami. Bardzo często spotykałam się z negowaniem przez wykładowców treści zawartych w literaturach przedmiotu podczas egzaminu bez wcześniejszych korekt, to z kolei nauczyło mnie niepewności i dezorientacji oraz wykształciło we mnie niechęć do danej partii materiału. Studia nie pozwalają na rozwijanie umiejętności. Jest bardzo mało zajęć praktycznych, tylko na praktykach w placówkach

możemy jak nasza przyszła profesja wygląda od kuchni. Jesteśmy zdani na dobrą wolę opiekunów praktyk i ich kompetencje. Często jednak praktyki są fikcją i nic z nich nie wynika, a ponadto mało treści można wykorzystać w praktyce np. filozofia itp.

Przykład 2.

Więcej umiejętności, a mniej wiedzy niż kiedyś się spodziewałam. Oczekiwałam wiedzy i ją dostałam, lecz nie zawsze była to wiedza jakiej pragnęłam. Część nauki była udręką, i to nie ze względu na trud studiowania – lecz przez wewnętrzny opór przyswajania treści, która wydała mi się kompletnie nie potrzebna, nie przydatna, a **z**abijała – i tak mocno okrojony już czas – na realizację pasji, w których ten sens widziałam. Wiedza którą dają studia z pewnością otwiera horyzonty myślowe, czasem daje nam zauważyć rzeczy, których sami byśmy nie dostrzegli. I w tym widzę wartość studiów – że przy całej treści, jaką nam wykładają, mogą czymś zaskoczyć, zainspirować, rozbudzić chęci do konkretnego działania czy dalszego odkrywania. Jednakże motywacje te opadają tak szybko, jak szybko jesteśmy zmuszeni wpaść w wir codziennych zmagań z „przeczekiwaniem zajęć" (aż się skończą), w poczuciu rosnącej frustracji że oto marnujemy najpiękniejsze lata swojego życia i swój potencjał do działania: przecież tyle spraw krzyczy o zrealizowanie – jeśli ktoś jest zapalonym społecznikiem, działa w różnego rodzaju wolontariatach i zdaje sobie sprawę, ile znaczy każda para rąk gotowa do pracy – oto życie na nas czeka, a jednak my musimy wkuwać wiedzę, którą i tak chcemy jak najszybciej wymazać. Ale czy na pewno musimy? No właśnie. Dookoła wciąż słyszymy, że to na nic, że po studiach „nie ma pracy dla osób z naszym wykształceniem", na co my kiwamy potakująco głową i brniemy w nie dalej. Dlaczego? Bo wierzymy, że mimo braku miejsc pracy po studiach, bez nich jesteśmy skazani na brak czegokolwiek – uznania, szacunku, a w końcu na pewno – wymarzonej pracy w obszarze, który nas interesuje. No właśnie. Bo jednak coś nas interesuje i chcemy tą wiedzę nabywać. Tylko przeszkadza nam, że oprócz konkretnych, wyczekiwanych przedmiotów jesteśmy zmuszeni uczęszczać w tzw. „zapchajdziurach", czyli zajęciach, które ktoś umieścił w planie chyba tylko po to, aby na siłę dociągnąć do wymaganego progu punktowego pozwalającego zaliczyć rok. Studia uczą pokory. Uczą tego, że czasami w imię „wyższego dobra" trzeba się czasem podporządkować, zacisnąć zęby i zrobić co trzeba. To właśnie to, czego w moim przekonaniu najwięcej uczą studia – umiejętności interpersonalnych, przydatnych w życiu. Czasem jest to owa pokora, czasem – wręcz przeciwnie – silne zdeterminowanie, aby walczyć o swoje prawa i interesy. Jest to postawa, którą muszą nabyć – prędzej czy później – wszyscy tzw. dwukierunkowcy. W momencie, kiedy w harmonogramie widnieje kilka zajęć realizowanych w tym samym

czasie, podczas gdy każe nam się (po raz kolejny) realizować te same przedmioty, kiedy USOS robi „czary mary" a Bogu ducha winny pracownik dziekanatu bezradnie rozkłada ręce, kiedy na nieśmiałe tłumaczenie pewnych niedyspozycji zajęciowych (np. spóźnienia związane koniecznością dojazdu z jednych zajęć na drugie) pracownik naukowy wzbudza nas poczucie winy, wtedy właśnie okazuje się, że konsekwentnym i czynnym zaangażowaniem w sprawę możemy zdziałać wiele. Tego też czasem uczą studia. Wiary we własne możliwości. A także w cudzą pomoc. Uświadamiamy sobie, co to znaczy polegać na innych, jak wielką ma to wartość – choćby w nieśmiertelnej kwestii zdobywania notatek. Uczą też solidarności, współdziałania z innymi studentami. Co często przeradza się w przyjaźń. W końcu studia (chociaż mało, ale jednak) pomagają (podczas praktyk bądź realizacji różnych projektów) w próbowaniu własnych sił w działaniu, na które kiedyś świadomie się zdecydowaliśmy. To często przynosi zaskoczenie, możliwość uczenia się na błędach, ale także radość i satysfakcję. Jak wszystko na tej ziemi, studia mają swoje jasne i ciemne strony. Są bardzo różnorodne, co widać studiując na kilku wydziałach (nie myślę tu oczywiście o wiedzy, a o sposobie organizacji procesu studiowania a także roli studenta w nich). Studia uczą tego, że to nie studia są w życiu najważniejsze. Przy całym narzekaniu na nie, mało kto chciałby z nich zrezygnować. W końcu to najpiękniejszy czas w życiu;)

Przykład 3.

Studia to proces samorozwoju. Są wyrazem naszych zainteresowań. Podobno. Praktyka studencka pokazuje jednak, że rzeczywistość jest inna niż oczekiwania. Studia to czas niczym nie różniący się od czasu spędzonego na niższych szczeblach edukacji. Dostajemy podział godzin, sylabus, kryteria zaliczenia, robisz to czego oczekuje prowadzący – przechodzisz dalej. Atmosfera studiowania przebiega jednak w mniejszej presji. Nie musisz ukończyć studiów, po prostu chcesz to zrobić. Czasem bardziej, czasem mniej. Są momenty w których jestem rozczarowana sztywnością i schematycznością zajęć. Bywa ich wiele. W moim odczuciu dużą rolę w procesie przekazywania wiedzy odgrywa osoba prowadząca zajęcia. Jeśli jest to człowiek na odpowiednim miejscu, „powołany" do tej pracy nawet z pozoru najnudniejsze ćwiczenia mogą cię zainspirować. Uważam też, że relacja na linii student – prowadzący powinna przebiegać w atmosferze wzajemnego szacunku. Czasem tego brakuje. Jeśli jednak potrafisz czerpać inspirację i wiedzę w różnych warunkach, przetrwanie na studiach nie powinno sprawić Ci większego problemu. Jeśli miałabym zaś odnieść się do struktury samego Uniwersytetu idealnym sformułowaniem byłoby słowo chaos. Jeśli sam nie zainteresujesz się pewną kwestią, nie będziesz pukać „od drzwi do drzwi" nie znajdziesz jednoznacznej informacji. Problemem niemałym jest też co-

roczna rejestracja na przedmioty. Nazywa się ona bodajże „kto pierwszy ten lepszy". Wprowadza to niepotrzebny zamęt i liczne nieporozumienia. Rejestracja jest elektroniczna a czas zapisania się na przedmiot to około 30 sekund. Wolność wyboru interesującego cię przedmiotu (jeśli taki już jest) graniczy z cudem. Bolączką studiowania na 1 stopniu jest też bardzo mała liczba przedmiotów kierunkowych. Są momenty, w których zaczynam zastanawiać się co tak naprawdę studiujesz? Pozytywnym aspektem studiowania są zapewne luźniejsze stosunki z prowadzącymi możliwość odbywania praktyk zawodowych. Cenię sobie też możliwość uczestniczenia w zajęciach prowadzonych przez specjalistów z interesującej mnie dziedziny. Studia uczą dostosowywania się do różnych warunków nauki.

Przykład 4.

Studia nauczyły mnie przede wszystkim organizacji czasu, umiejętności pertraktowania z urzędnikami, dały mi poczucie, że jeśli wiem czego chcę i mam poczucie, że nie jest to niemożliwe to z pewnością uda mi się to „załatwić". Dla mnie studiowanie to przede wszystkim walka z biurokracją i brakiem poszanowania dla mojego czasu. Studia to właściwie ciągłe zmaganie się z przeciwnościami, brakiem zrozumienia i wiedzy zarówno na poziomie systemu USOS jak i pracowników sekretariatów czy innych jednostek odpowiedzialnych za plany zajęć, punkty ECTS, różnego rodzaju zaliczenia etapów, modułów i innych. W ciągu 1 roku studiów nie mogłam pogodzić się z tym, że zajęcia odbywają się zarówno rano jak i późnym wieczorem, często z kilkugodzinnymi przerwami, jako osoba pracująca i mająca dodatkowe zobowiązania nauczyłam się wykorzystywania niemal każdej wolnej chwili, planowania z dużym wyprzedzeniem i nie zakładania, że to co zostało ustalone jest 100% pewne. Studia nauczyły mnie rozmawiać, tego że będąc miłą i opanowaną a także mając dobre intencje jest się w stanie zaskarbić sympatie zarówno pracowników administracyjnych, wykładowców jak i studentów na tyle by funkcjonować bez interpersonalnych przeszkód a także reorganizować to co w gruncie rzeczy, teoretycznie było niereorganizowalne. Studiowanie nauczyło mnie też, że nie wszystko należy odbierać osobiście, że nie koniecznie trzeba zwracać uwagę na to co mówią inni i jakie mają poglądy, że wykształcenie i pochodzenie nie świadczą często o posiadanej wiedzy ani tym bardziej o kulturze osobistej. Studia na przemian z pracą nauczyły mnie pokory, zdobywania sympatii, niewielkimi bardzo „ludzkimi" gestami, także tego, że nie należy siedzieć cicho i trzeba „chwalić się" swoimi umiejętnościami i wiedzą (o czym wcześniej nie miałam pojęcia). Niestety dzięki studiom i różnorodności wśród studentów nauczyłam się, że nie należy być sprawiedliwym czy traktować wszystkich innych jako równych sobie. Studia okazały się też dla mnie po-

gromcą ideałów i zabójcą pasji. Pedagodzy (przyszli) nie jawią się już jako osoby o wysokiej kulturze osobistej i rozległej wiedzy a ciekawa nazwa przedmiotu wcale nie świadczy o ciekawym sposobie przekazywania wiedzy. Studiów w żadnym wypadku nie należy traktować jako przygotowanie do zawodu, ponieważ nie uczą one jak odnaleźć się w pracy. Studia okazały się utrudniać mi zarówno zdobywanie doświadczenia w formie praktyk jak i pracę zarobkową. Nauczyły mnie za to kombinowania, tego że nie koniecznie trzeba być pracowitym i oczytanym by sprawiać takie wrażenie, że wielogodzinne przygotowania i nauka z reguły okazuje się niepotrzebna i niewspółmierna do efektów.

Przykład 5.

Będąc na studiach mam wrażenie, że pragnie mi się odebrać jak najwięcej czasu. Wszyscy Ci, którzy wymyślają programy i plany według mnie pozapominali, że oprócz nauki na Uniwersytecie każdy student pragnąłby mieć czas na własne życie. Wykładowcy oczekują energii, zapału do pracy, przygotowania do zajęć. Również chciałbym, aby tak było, ale przy planie zajęć, gdzie zaczynamy o 7 lub 8, a kończymy najwcześniej po 18–20, gdzie znaleźć czas na to? Nie wspomnę już o innych obowiązkach jak praca... Studia zapewniają (teoretycznie) teoretyczne przygotowanie, ale zabierają czas na rozwijanie zainteresowań, odwiedzenie instytucji kultury, pracę itp. Każdy wykładowca twierdzi, że jego przedmiot jest najważniejszy, przedmioty powtarzają się pod innymi bardziej skomplikowanie brzmiącymi nazwami. Poza tym odczuwam wrażenie, że bardziej liczy się bezmyślna nauka na pamięć niż refleksja i własne zdanie. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że pewną wiedzę należy przyswoić, ale również wypadałoby ja zrozumieć. Czasem rządzą absurdy np. chodziłeś na wykłady i nic nie umiesz? – 5. Nie chodziłeś, umiesz i można z tobą prowadzić rozmowę na akademickim poziomie? – no cóż 2. czasem może 3. Uważam, że odbiera się nam czas, a dodatkowo zawala stertą (często NIEPOTRZEBNEJ pracy). Niektórzy wykładowcy przez kilka liter przed nazwiskiem myślą, że są nieomylni, traktują nas jakbyśmy nie byli wartościowi (a przecież każdy człowiek jest wartością samą w sobie). „Niestety" dr, dr hab., czy prof. ≠ faraon w Starożytnym Egipcie, a często czuje się właśnie tak. Ogólnie myślałam, że studiując będę mogła rozwijać się i przygotowywać do zawodu. Tymczasem będę musiała prawdopodobnie zrezygnować z pracy, która już jest powiązana z moim przyszłym zawodem, ponieważ nie mam na nią czasu. Cały czas poświęcam na skończenie „jakże ważnych" studiów, po których zapewne ciężko będzie rozpocząć etatową pracę. Studia powinny być czystą przyjemnością, a są jakimś „wyścigiem szczurów". Najlepiej wydać fabrykę ludzi z dyplomami, zapędzić ich do pracy, by machina ciągle działała.

Redaktor Wydawnictwa
Agnieszka Stęplewska

Adiustacja językowo-stylistyczna
Józefa Kunicka-Synowiec

Korekta
Agnieszka Toczko-Rok

Skład i łamanie
Regina Wojtyłko

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12 663-23-81, 12 663-23-82, fax 12 663-23-83